

MASTER'S THESIS

Duurzame Inzetbaarheid van Oudere Leerkrachten in het Basisonderwijs: Hinderende en Stimulerende Factoren.

Koorevaar-Teunissen, Wilma

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Duurzame Inzetbaarheid van Oudere Leerkrachten in het Basisonderwijs: Hinderende en
Stimulerende Factoren
Sustainable Employability of Older Teachers in Primary Education: Hindering and Stimulating
Factors

Wilma Koorevaar-Teunissen

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 25 januari 2020
Begeleider: Prof. Dr. M. Vermeulen

Duurzame Inzetbaarheid van Oudere Leerkrachten in het Basisonderwijs: Hinderende en
Stimulerende Factoren

Samenvatting

Door het verhogen van de pensioengerechtigde leeftijd zullen leerkrachten noodzakelijkerwijs tot op hogere leeftijd hun beroep moeten uitoefenen. Daarnaast dreigt in de komende jaren een tekort aan leerkrachten, waardoor het wenselijk is oudere leerkrachten langer voor het werk te behouden. Een werknemer is duurzaam inzetbaar als hij kan voldoen aan de eisen die op het werk worden gesteld. Om te kunnen functioneren hebben werknemers volgens het Job Demands-Resources model een positieve balans nodig tussen energiebronnen en werkeisen. Dat wil zeggen dat energiebronnen zwaarder wegen dan werkeisen. Ook leeftijdskenmerken en persoonlijke kenmerken zijn van invloed op deze balans.

Het doel van dit kwalitatieve onderzoek is meer inzicht te krijgen in stimulerende en hinderende factoren die de oudere leerkracht zelf beschouwt als van invloed op duurzame inzetbaarheid. Vraagstelling van het onderzoek is: Welke hinderende en stimulerende factoren onderscheiden oudere leerkrachten in hun werksituatie om duurzaam inzetbaar te blijven tot de pensioengerechtigde leeftijd?

Participanten waren 30 leerkrachten uit het basisonderwijs in de leeftijd van 55 jaar en ouder in een middelgrote gemeente in Nederland. De groep was verdeeld in drie subgroepen: werkzaam als leerkracht, voor de pensioengerechtigde leeftijd gestopt met het werk als leerkracht en tot aan de pensioengerechtigde leeftijd als leerkracht gewerkt. Participanten zijn verworven op basis van convenience sampling. Het onderzoek is gehouden door middel van een semigestructureerd interview. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Analyse vond plaats in drie fases: open codering, axiale codering en selectieve codering. Hinderende en stimulerende factoren werden beschreven in termen van leeftijdskenmerken, persoonlijke kenmerken en hulpbronnen en werkeisen en werkhulpbronnen. De intercodeur betrouwbaarheid werd vastgesteld op basis van Cohen's Kappa.

Voor de interviews werd gebruik gemaakt van een zelfontworpen interviewprotocol. Tijdens het analyseproces is een codeboek opgesteld. Dit codeboek is theory- en datadriven en bestaat uit vier codebomen met een verklaring van de variabelen. Om meer inzicht te krijgen in de individuele verschillen in factoren en de mate waarin deze, volgens de participant, positief of negatief wegen is van vijf participanten een individueel portret beschreven.

Resultaten: Wanneer hinderende factoren zwaar wogen en het effect hiervan niet door stimulerende factoren kon worden gecompenseerd, sloeg de balans van de participant negatief uit en stopte deze met het werk als leerkracht. De balansen bestonden uit een combinatie van verschillende factoren. Zowel de factoren, als het aantal factoren, als de mate waarin een factor positief of negatief werd ervaren was voor iedere participant anders. Leeftijdskenmerken, zoals gezag en vermoeidheid,

konden een positieve of negatieve invloed op de balans hebben. Persoonlijke hulpbronnen, met name gezondheid en karaktereigenschappen, waren een zwaarwegende stimulerende factor.

Conclusie: Duurzame inzetbaarheid van de oudere leerkracht gaat om de balans tussen hinderende en stimulerende factoren die er op individueel niveau voor iedereen anders uitziet. Hoe zwaar factoren voor een participant wegen is afhankelijk van persoonlijke kenmerken en omstandigheden. Duurzame inzetbaarheid van de oudere leerkracht moet breder worden verklaard dan alleen in termen van werkeisen en werkbronnen, zoals in het JDR model. Leeftijdskenmerken en persoonlijke kenmerken spelen een belangrijke rol bij duurzame inzetbaarheid van de oudere leerkracht.

Keywords: oudere leerkrachten basisonderwijs, hinderende en stimulerende factoren, pensioengerechtigde leeftijd, leeftijdskenmerken, Job Demands-Resources (JD-R) model, balans, persoonlijke kenmerken en hulpbronnen, Self-determination theory (SDT), AMO-model

Sustainable Employability of Older Teachers in Primary Education: Hindering and Stimulating Factors

Wilma Koorevaar-Teunissen

Summary

By raising the retirement age, teachers will inevitably have to continue working until an older age. In addition, there is a risk of a shortage of teachers in the coming years, which makes it desirable to retain older teachers for longer. An employee is permanently employable if he is able to meet the requirements set at work. In order to function, employees need a positive balance between energy sources and work requirements according to the Job Demands-Resources model. This means that energy sources outweigh work requirements. Age characteristics and personal characteristics also influence this balance.

The aim of this qualitative research is to gain more insight into stimulating and hindering factors which the older teacher considers to have an influence on sustainable employability. The research question is: What are the hindering and stimulus factors that distinguish older teachers in their work situation in order to remain employable until retirement age? Participants were 30 primary school teachers aged 55 and over in a medium-sized municipality in the Netherlands. The group was divided into three subgroups: working as a teacher, stopped working as a teacher before retirement age and worked as a teacher until retirement age. Participants were acquired on the basis of convenience sampling. The research was conducted by means of a semi-structured interview. The interviews were recorded and transcribed. Analysis took place in three phases: open coding, axial coding and selective coding. Obstacles and stimulants were described in terms of age characteristics, personal characteristics and resources, and work requirements and resources. The inter coder reliability was determined on the basis of Cohen's Kappa.

A self-designed interview protocol was used for the interviews. A code book was drawn up during the analysis process. This codebook is theory- and datadriven and consists of four code trees with an explanation of the variables. In order to gain more insight into the individual differences in factors and the extent to which these weigh positively or negatively, according to the participant, an individual portrait of five participants has been described. Results: When hindering factors weighed heavily and their effect could not be compensated by stimulating factors, the participant's balance sheet turned negative and stopped working as a teacher. The balances consisted of a combination of different factors. Both the factors, as well as the number of factors, and the extent to which a factor was experienced positively or negatively was different for each participant. Age characteristics, such

as authority and fatigue, could have a positive or negative influence on the balance. Personal resources, especially health and character traits, were an important stimulating factor.

Conclusion: Sustainable employability of the older teacher is about the balance between hindering and stimulating factors that look different for everyone on an individual level. The weight of factors for a participant depends on personal characteristics and circumstances. Sustainable employability of the older teacher should be explained in a broader sense than just in terms of work requirements and work sources, as in the JDR model. Age and personal characteristics play an important role in the sustainable employability of the older teacher.

Keywords: older primary school teachers, hindering and stimulating factors, retirement age, age characteristics, Job Demands-Resources (JD-R) model, balance, personal characteristics and resources, Self-determination theory (SDT), AMO model.

Inhoudsopgave	paginanummer
1. Inleiding	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 De oudere leerkracht	9
2.2 Leeftijdskenmerken.	10
2.2.1 Lichamelijke ontwikkeling	10
2.2.2 Sociale en persoonlijke ontwikkeling	10
2.2.3 Cognitieve ontwikkeling	11
2.3 Duurzame inzetbaarheid: gezond en productief tot pensioengerechtigde leeftijd	12
2.4 Stimulerende en hinderende factoren	12
2.5 Verklarende modellen en factoren	12
2.6 Vraagstelling	13
3. Methode	14
3.1 Ontwerp	14
3.2 Participanten	15
3.3 Materialen en instrumenten	16
3.4 Procedure	17
3.5 Analyse	17
3.6 Intercodeur betrouwbaarheid	18
4. Resultaten	19
4.1 Gegevens participanten	19
4.2 Hinderende en stimulerende factoren: thema's	20
4.3 Variabelen als hinderende factoren	21
4.3.1 Variabelen bij leeftijdskenmerken	21
4.3.2 Variabelen bij persoonlijke kenmerken	22
4.3.3 Variabelen bij groepsproblematiek	22
4.3.4 Variabelen bij taakinhoud	23
4.3.5 Variabelen bij schoolleiding	23
4.3.6 Variabelen bij tijdsbelasting	23
4.4 Variabelen als stimulerende factoren	24
4.4.1 Variabelen bij leeftijdskenmerken	25
4.4.2 Variabelen bij persoonlijke hulpbronnen	25

4.4.3 Variabelen bij schoolleiding als stimulerende factor	25
4.4.4 Variabelen bij collega's als stimulerende factor	26
4.4.5 Variabelen bij leerlingen als stimulerende factor	26
4.4.6 Variabelen bij tijdsbelasting als stimulerende factor	26
4.4.7 Variabelen bij professionaliseren als stimulerende factor	27
4.4.8 Variabelen bij taakhoud als stimulerende factor	27
4.4.9 Variabele bij autonomie als stimulerende factor	27
4.5 Overzicht van hinderende en stimulerende factoren	27
4.6 Overzicht van hinderende en stimulerende factoren van vijf participanten	29
4.6.1 Portret 1	30
4.6.2 Portret 2	31
4.6.3 Portret 3	32
4.6.4 Portret 4	33
4.6.5 Portret 5	34
5. Conclusie	36
5.1 Discussie	37
5.2 Tekortkomingen en aanbevelingen	39
Referenties	41
Bijlagen:	45
Bijlage 1: Interviewprotocol/topiclijst:	45
Bijlage 2: Codeboek met verklaringen	48
Bijlage 3: Intercodeur betrouwbaarheid: Overeenstemmingspercentage en Cohen's Kappa	56
Bijlage 4: Schema van factoren en balansen van vijf participanten	58
Bijlage 5: Overeenkomsten en verschillen tussen factoren in de vijf portretten	60

1. Inleiding

In de afgelopen jaren is, als gevolg van de vergrijzing en financiële consequenties hiervan, de pensioengerechtigde leeftijd van alle werknemers in Nederland geleidelijk aan verhoogd. Ook in het onderwijs hebben leerkrachten te maken met een hogere leeftijd waarop zij met pensioen kunnen gaan. Volgens de Algemene Ouderdomswet (2018) is de pensioengerechtigde leeftijd in 2018 66 jaar en wordt deze leeftijd verhoogd naar 67 jaar in 2021. Bovendien zijn regelingen die het mogelijk maakten eerder met werken te kunnen stoppen, zoals de Vervroegde Uittredingsmaatregelen (VUT), afgeschaft en pre-pensioenregelingen minder aantrekkelijk geworden. Leerkrachten zullen dus noodzakelijkerwijs tot op hogere leeftijd hun beroep moeten uitvoeren. Daarnaast dreigt in de komende jaren een tekort aan leerkrachten, waardoor het wenselijk is oudere leerkrachten langer voor het werk te behouden. Vanaf 60 jaar neemt de arbeidsparticipatie in het onderwijs razendsnel af. In de periode van 2012 tot 2016 is aantal WGA-uitkeringen (Regeling Werkhervatting gedeeltelijk Arbeidsgeschikten) en IVA-uitkeringen (Inkomensvoorziening Volledig en duurzaam Arbeidsongeschikten) in het primair onderwijs gestegen. Het merendeel van de personen die in 2016 instroomden in de WGA of IVA is 50 jaar of ouder (Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs, 2017). Als gevolg hiervan wordt ook in de onderwijssector veel belang gehecht aan duurzame inzetbaarheid van werknemers en factoren die hierop van invloed zijn.

De overheid en de onderwijssector zetten al geruime tijd in op maatregelen om ouderen langer door te laten werken om de vergrijzing betaalbaar te maken. Nu leerkrachten in het basisonderwijs tot op steeds hogere leeftijd hun beroep moeten uitvoeren, is het de vraag of maatregelen om duurzame inzetbaarheid te bevorderen wel het gewenste effect hebben voor de specifieke groep van steeds oudere leerkrachten in hun beroepspraktijk. Andere invloedrijke factoren kunnen een steeds grotere rol spelen en alle inspanning die door leerkrachten en hun leidinggevenden worden verricht hebben wellicht minder effect dan verwacht. Al in 2005 stelden Peeters, Nauta, de Jonge en Schalk de vraag of ouderen zelf langer willen of kunnen doorwerken. Ouder worden heeft gevolgen, zowel lichamelijk als cognitief. Daarbij spelen veranderende persoonlijke omstandigheden, zoals gezondheid, de financiële situatie en de mogelijkheid van parttime werken wellicht een steeds grotere rol bij de inzetbaarheid van oudere leerkrachten. Bovendien zijn niet alleen factoren op persoonlijk niveau van invloed, maar ook werkkenmerken en factoren op organisatieniveau. Het is denkbaar dat werkkenmerken van het beroep botsen met kenmerken van het ouder worden. Het is, kortom, een complex samenhangend geheel van factoren waarin het niet eenvoudig is te duiden wat bepalend is om het beroep tot hogere leeftijd te kunnen uitoefenen. Daarom wordt in dit kwalitatieve onderzoek onderzocht wat door leerkrachten vanaf 55 jaar in het basisonderwijs zelf wordt onderscheiden als hinderende en stimulerende factoren om hun beroep duurzaam tot aan de pensioengerechtigde leeftijd

te kunnen uitoefenen. Door dit onderzoek wordt een dieper inzicht verkregen in de onderscheiden factoren en wordt een aanvulling gegeven op reeds bestaande kennis van dit onderwerp.

2. Theoretisch kader

2.1 De oudere leerkracht

De doelgroep in dit onderzoek is de oudere leerkracht, werkzaam of inmiddels niet meer werkzaam in het basisonderwijs. Met de leerkracht wordt de werknemer bedoeld met lesgevende taken in de groepen 1 tot en met 8 in het primair onderwijs. De leerkracht behoort niet tot het ondersteunend personeel of de directie.

Op basis van literatuur kan gesteld worden dat de onduidelijkheid in het definiëren van de groep oudere werknemers behoorlijk groot is (Peeters et al., 2005). Verschillende leeftijden worden genoemd, gebaseerd op verschillende uitgangspunten, zoals bijvoorbeeld de objectieve kalenderleeftijd, waarbij de grens tussen jongere en oudere werknemers bepaald wordt door een leeftijd vast te stellen en ieder die boven deze leeftijd is te beschouwen als oudere werknemer (Van Dam, Van Vuuren & Van der Heijden, 2016). Een ander voorbeeld om de oudere werknemer te definiëren is deze te relateren aan de pensioengerechtigde leeftijd. Oudere werknemers zijn dan degenen die binnen tien of vijftien jaar de pensioengerechtigde leeftijd bereiken (Van Dam et al., 2016). Het is ook mogelijk om het begrip oudere werknemer te definiëren op grond van de functionele leeftijd (Kooij, De Lange, Jansen & Dijkers, 2008). Deze heeft betrekking op het functioneren en presteren van een werknemer: is er sprake van cognitieve of fysieke veroudering? Naast de kalender- en de functionele leeftijd wordt in de literatuur ook gesproken van de subjectieve of psychosociale leeftijd, waarbij het gaat om hoe oud de werknemer zich voelt; de organisatieleeftijd, waarbij het gaat om hoe lang iemand in een bepaalde organisatie verblijft, of de levensloopleeftijd die betrekking heeft op de levensfase waarin de werknemers zich bevindt (Van Dam et al., 2016).

Het begrip “oudere werknemer” kan dus op verschillende manieren worden gedefinieerd. In dit onderzoek wordt gekozen voor de kalenderleeftijd vanaf 55 jaar als definiëring van de oudere leerkracht en is hiermee gerelateerd aan de pensioengerechtigde leeftijd, die binnen 10 tot 15 jaar bereikt zal worden. De focus van dit onderzoek ligt immers op het kunnen werken tot aan de pensioengerechtigde leeftijd. Ook in publicaties van de overheid wordt de leeftijdsgrens van 55 jaar gebruikt om de oudere werknemer aan te duiden. Dit is bijvoorbeeld het geval in de periodieke publicaties van het SCP (Van Echtelt & De Voogd-Hamelink, 2017).

2.2 Leeftijdskenmerken.

In de verschillende leeftijdsfasen vinden kenmerkende lichamelijk, cognitieve, sociale en persoonlijke ontwikkeling plaats. Deze ontwikkelingen hebben invloed op het functioneren in het algemeen en

daarmee ook op functioneren in de werkomgeving. De snelheid waarmee men verouderd en de individuele verschillen kunnen erg variëren, met name voor de groep ouderen (Peeters et al., 2005). Hoewel de verschillen onderling erg groot zijn, kunnen wel algemene kenmerken voor de verschillende levensfasen worden aangeduid. In levensloopbenaderingen wordt op basis van leeftijd een indeling in leeftijdsfasen gemaakt met typerende kenmerken per leeftijdsfase (Feldman, 2015). In de volgende paragrafen worden deze ontwikkelingen in de leeftijdsfase vanaf de middelbare leeftijd omschreven.

2.2.1 Lichamelijke ontwikkeling. Tijdens de middelbare leeftijd, grofweg van 40 tot 60 jaar, vinden geleidelijke lichamelijke veranderingen plaats. Deze worden voor een deel veroorzaakt door veroudering, sommige veranderingen zijn het gevolg van een bepaalde levensstijl (Feldman, 2015). Met de leeftijd gaat de lichamelijke gezondheid achteruit. Mensen horen slechter, zien slechter, hebben een slechtere conditie, slapen slechter, hebben vaker chronische ziekten en aandoeningen zoals hartklachten en rugklachten en de fysieke kracht neemt af (Nauta, de Bruin & Cremer, 2004). De gemiddelde reactiesnelheid voor handen en voeten neemt toe naarmate men ouder wordt (Blonkvist et al., 2017). De reactietijd bij eenvoudige taken neemt tussen het twintigste en zestigste jaar toe met ongeveer 20 procent, bij complexere taken is de achteruitgang minder groot (Feldman, 2015).

Tijdens de middelbare leeftijd is stress een factor, met directe fysiologische gevolgen als verhoogde bloeddruk of verminderd functioneren van het immuunsysteem (Feldman, 2015). Van de Nederlandse mannen van 35-44 jaar heeft 0,1% een hartaandoening, versus 4% van de mannen van 55-64 jaar. Van de mannen van 35-44 jaar heeft 6% een hoge bloeddruk, versus 22% van de 55- tot 64-jarige mannen. Bij vrouwen zijn deze percentages respectievelijk 1,9% en 3,9% (Nauta et al., 2004).

2.2.2 Sociale en persoonlijke ontwikkeling. In de periode van de middelbare leeftijd maken de meeste mensen belangrijke veranderingen door in hun relaties, niet alleen met kinderen, maar ook met andere familieleden. Ouderen hebben te maken met de zorg voor hun kinderen, het vertrek van hun kinderen uit huis, de eventuele tijdelijke terugkeer van kinderen in huis en de groeiende verantwoordelijkheid voor hun eigen ouder wordende ouders, wat psychologisch lastig kan zijn. Oudere werknemers, met name vrouwen tussen 45 en 65 jaar, krijgen vaak te maken met mantelzorg voor (schoon-) ouders of partner. Voor vrouwen hebben deze veranderingen in de privésituatie vaak meer gevolgen voor hun werk dan voor mannen (De Boer, Broese van Groenou & Timmermans, 2009).

De meeste mensen zijn tijdens de middelbare leeftijd het meest productief en succesvol op hun werk en hebben in die periode dikwijls ook de meeste macht. Hoewel veel ouderen hun werk als plezierig ervaren, kan het werk ook steeds stressvoller worden bevonden omdat er ontevredenheid is over de arbeidsomstandigheden of de aard van het werk (Feldman, 2015).

2.2.3 Cognitieve ontwikkeling. Tijdens de middelbare leeftijd blijken veel cognitieve functies als gevolg van hersenverandering achteruit te gaan. In alle cognitieve domeinen, met uitzondering van vocabulaire, vindt een afname in de gemiddelde prestaties plaats (Singh-Manoux et al., 2012). Onderzoek laat zien dat vanaf een jaar of 40 de omvang en het gewicht van de prefrontale cortex gradueel afnemen (Bär et al., 2009; Swennerholm, Bostrom & Jungbjer, 1997). De prefrontale cortex is vooral van belang voor concentratie, aandacht, plannen, het werkgeheugen en andere executive functies. Vooral de zogenoemde fluïde vermogens, waarmee mensen bijvoorbeeld nieuwe oplossingen kunnen bedenken voor nieuwe problemen, nemen hierdoor af (Kanfer & Ackerman, 2004). De vermindering van het hersenvolume hangt sterk samen met het verminderen van cognitieve functies (Bär et al., 2009). Daarnaast wordt vermindering van cognitieve functies ook veroorzaakt door beschadigingen in de witte stof in het binnenste deel van de hersenen, waar verbindingen lopen (Bär et al., 2009).

De achteruitgang van de cognitieve vermogens tijdens de middelbare leeftijd, hoeft niet ten koste te gaan van werkprestaties (Van Dam et al., 2016). Een verklaring kan worden gevonden in het onderscheid tussen twee soorten intelligentie: vloeibare en gekristalliseerde intelligentie (Feldman, 2015; Van Dam et al., 2016). Vloeibare intelligentie wordt gedefinieerd als het vermogen tot redeneren, herinneren, flexibel informatie verwerken en het oplossen van problemen (Peltz, Gratton & Fabiani, 2011). Gekristalliseerde intelligentie bestaat uit alle informatie, vaardigheden en strategieën die mensen door ervaring hebben geleerd en kunnen toepassen bij het oplossen van problemen (Kanfer & Ackerman, 2004). Op latere leeftijd, vanaf 60 jaar, is er een afname van vloeibare intelligentie, terwijl gekristalliseerde intelligentie relatief stabiel blijft (Anderson & Craik, 2017).

Volgens Feldman (2015) is het mogelijk dat mensen op oudere leeftijd succesvol in hun werk zijn omdat ze een specifieke expertise of speciale competentie hebben ontwikkeld. Dit wordt verklaard door de theorie van selectieve optimalisering en compensatie, ontwikkeld door Baltes (Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). Volgens deze theorie zullen mentale, fysieke en omgevingsbronnen waaruit mensen putten op enig moment eindig zijn. Drie algemene strategieën, selectie, optimalisatie en compensatie, kunnen dan ingezet worden om succesvol om te gaan met deze verliezen (Baltes & Dickson, 2001). Men kiest ervoor om zich te concentreren op specifieke vaardigheden, om het verlies op andere gebieden te compenseren. Door deze compensatie is er in de praktijk geen sprake van achteruitgang. De algehele cognitieve competentie blijft uiteindelijk stabiel en kan zelfs verbeteren (Bajor & Baltes, 2003). De gevolgen van de afname van het hersenvolume en de beschadiging in de witte stof in de hersenen, hoeven door deze strategie dus geen negatieve gevolgen te hebben voor de werkprestaties.

Leeftijdskennmerken kunnen voor de oudere werknemer zowel een hinderende als stimulerende factor vormen. Met name de achteruitgang van de lichamelijke gezondheid kan als hinderend worden

ervaren, terwijl bijvoorbeeld ervaring als stimulerende factor kan worden beschouwd. Ook het leeftijdskenmerk sociale ontwikkelingen kan voor de oudere werknemers zowel hinderend als stimulerend zijn, bijvoorbeeld enerzijds door het vertrek van eigen kinderen uit huis en anderzijds de zorg voor de eigen ouder wordende ouders.

2.3 Duurzame inzetbaarheid: gezond en productief tot pensioengerechtigde leeftijd

In dit onderzoek ligt de focus op het door leerkrachten gezond en productief kunnen blijven werken in de laatste 10 tot 15 jaar voor de pensioengerechtigde leeftijd. De leerkrachten blijven, ook op oudere leeftijd, duurzaam inzetbaar. Duurzame inzetbaarheid betekent dat werknemers in hun arbeidsleven doorlopend over daadwerkelijk realiseerbare mogelijkheden alsmede over de voorwaarden beschikken om in huidig en toekomstig werk met behoud van gezondheid en welzijn te (blijven) functioneren. Dit impliceert een werkcontext die hen hiertoe in staat stelt, evenals de attitude en motivatie om deze mogelijkheden daadwerkelijk te benutten (Van der Klink et al., 2011; Schaufeli, 2011). Uit deze definiëring blijkt dat het gaat niet alleen gaat om kenmerken van het werk, maar ook om die van de werknemers zelf. Een werknemer is duurzaam inzetbaar als hij kan bieden wat op het werk gevraagd wordt.

2.4 Stimulerende en hinderende factoren

Tal van factoren op maatschappelijk, organisatie-, werk- en persoonlijk niveau hebben invloed op de mogelijkheid het werk tot aan de pensioengerechtigde leeftijd te kunnen of willen uitoefenen. Voorbeelden hiervan zijn de financiële situatie, werkdruk, gezondheid, werkeisen, en werksituatie die allen een stimulerende of hinderende factor kunnen vormen. In dit onderzoek ligt de focus op de factoren persoonlijke hulpbronnen en kenmerken en werkeisen en werkhulpbronnen, waarbij een relatie wordt gelegd met leeftijdskenmerken, waarin de volgende categorieën worden onderscheiden: lichamelijke en sociale ontwikkeling, ervaring en sociale omstandigheden.

2.5 Verklarende modellen en factoren

Om aan de eisen van het werk te kunnen blijven voldoen, kan de werknemer uit verschillende energiebronnen putten. Een model dat inzicht geeft in het evenwicht tussen werkeisen en bronnen is het Job Demands-Resources (JD-R) model (Bakker, Demerouti, & Verbeke, 2004). Het JD-R model veronderstelt dat in iedere werkomgeving uiteenlopende werkkenmerken invloed kunnen uitoefenen op het welbevinden en het functioneren van werknemers. Deze werkkenmerken kunnen worden ingedeeld in job demands en job resources, ofwel, werkeisen en energiebronnen (Schreurs, Van den Broeck, Notelaers, Van der Heijden & De Witte, 2012). Volgens Schreurs et al. (2012) zijn werkeisen de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die constante fysieke of psychologische inspanning en vaardigheden vereisen en daarmee verbonden zijn aan fysiologische of

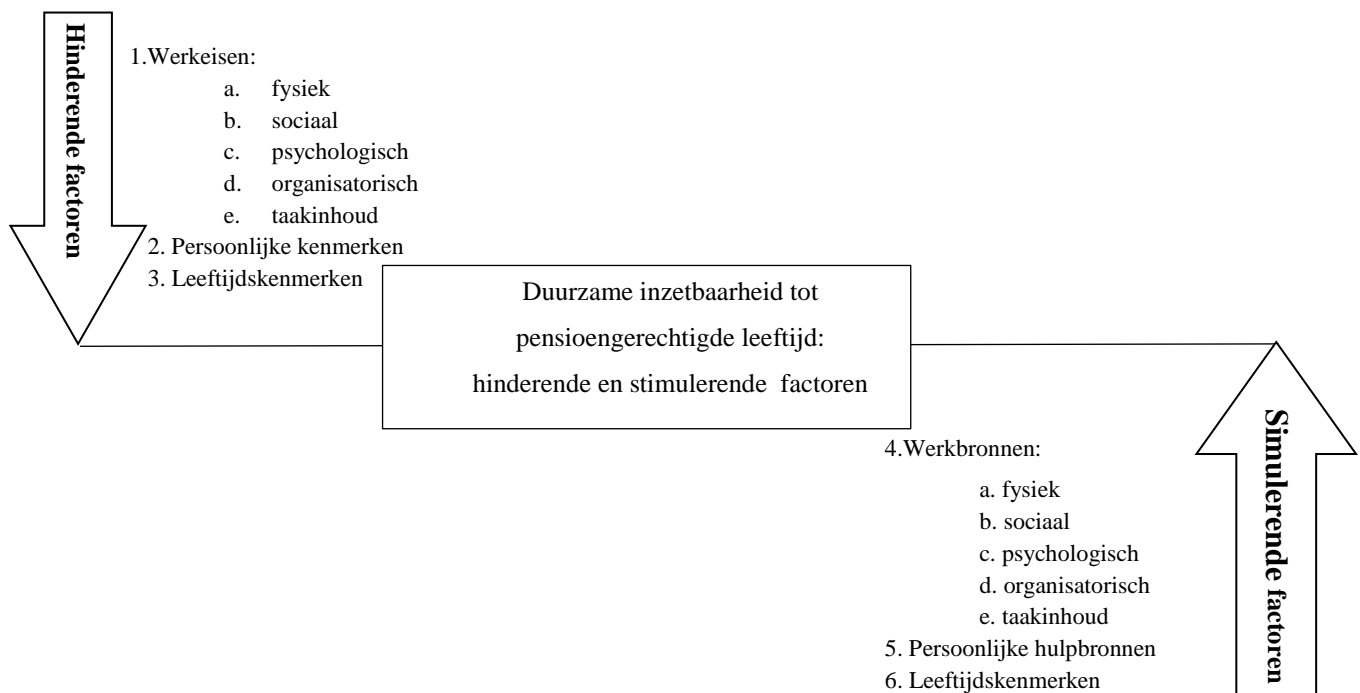
psychologische schade. Voorbeelden hiervan zijn hoge werkdruk, een ongezonde fysieke omgeving of onregelmatige werkuren. Energiebronnen refereren aan fysieke, psychologische, sociale en organisatorische aspecten van het werk die functioneel zijn voor het bereiken van de werkdoelen. Ze reduceren fysieke en psychologische kosten en stimuleren persoonlijke groei, leren en ontwikkeling. Energiebronnen op het werk kunnen liggen op organisatorisch niveau zoals salaris, carrièremogelijkheden en werkzekerheid. Daarnaast kunnen deze energiebronnen liggen op interpersoonlijk niveau van intervisie, werkklimaat en support van collega's en op het niveau van de taak zelf zoals variatie, en feedback op de taakuitvoering (Demerouti & Bakker, 2011). Ook autonomie en leermogelijkheden worden beschouwd als werkhulpbronnen (Van den Broeck, Van Ruyseveldt, Smulders & De Witte, 2011). Het JD-R model veronderstelt dat werknemers naast werkhulpbronnen ook persoonlijke hulpbronnen, zoals optimisme en hoop als energiebron ter beschikking kunnen hebben (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007). Aanpassingsvermogen, het vermogen van een individu om gedachten, gedrag en emoties te reguleren om te kunnen reageren op nieuwe en onzekere situaties, kan ook als een persoonlijke hulpbron worden beschouwd (Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012). Zeker in het onderwijs is dit een belangrijke energiebron, want wanneer leerkrachten in staat zijn in hun gedachten, acties en emoties te reageren op de aan het lesgeven inherente veranderingen, vernieuwingen en onzekerheid, kunnen ze beter voldoen aan de eisen van het werk en succes ervaren (Collie & Martin, 2016). Persoonlijke hulpbronnen kunnen de negatieve impact van werkeisen afzwakken (Xanthopoulou et al., 2007).

Om te kunnen functioneren hebben werknemers volgens het JD-R model (Bakker et al., 2004) een positieve balans nodig tussen energiebronnen en werkeisen. Als de taakeisen zwaarder wegen dan dat het werk aan energie oplevert ontstaat werkstress of verminderde motivatie (Bakker, 2003). Energiebronnen kunnen het ongewenste effect van taakeisen compenseren (Van de Heuvel, Demerouti & Peeters, 2012). De balans kan ook in positieve zin uitslaan, het werk levert veel energie op. Dit kan leiden tot bevlogenheid: een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die wordt gekenmerkt door vitaliteit, toewijding en absorptie (Schaufeli & Bakker, 2003). Voor duurzame inzetbaarheid van oudere werknemers, zal de balans meer positieve energie moeten opleveren dan het energie kost.

2.6 Vraagstelling

Onderzocht wordt welke stimulerende en hinderende factoren leerkrachten vanaf 55 jaar in het basisonderwijs onderscheiden om duurzaam inzetbaar te blijven tot de pensioengerechtigde leeftijd. Het doel is meer inzicht te krijgen in de stimulerende en hinderende factoren die de leerkracht zelf beschouwt als van invloed op het naar tevredenheid kunnen blijven uitvoeren van het werk. In dit onderzoek ligt de focus op de samenhang tussen de veranderende leeftijdskenmerken van de oudere

leerkracht, de specifieke werkeisen van het beroep als leerkracht in het basisonderwijs en de bronnen waaruit de leerkracht kan putten. De vraagstelling van het onderzoek is als volgt: Welke hinderende en stimulerende factoren onderscheiden oudere leerkrachten in hun werksituatie om duurzaam inzetbaar te blijven tot de pensioengerechtigde leeftijd? Daarbij zal worden gekeken naar hoe die factoren onderling samenhangen, elkaar juist versterken of opheffen en de mate waarin ze werkgerelateerd zijn, dan wel met persoonlijke kenmerken of leeftijdskenmerken samenhangen. In dit onderzoek worden de termen werkeisen, werkbronnen, persoonlijke kenmerken en persoonlijke hulpbronnen uit het JD-R model (Schreurs et al., 2012) gebruikt om hinderende en stimulerende factoren die leerkrachten ervaren in kaart te brengen en na te gaan welke factoren voor leerkracht bepalend zijn in of dit leidt tot een balans. Bovendien worden leeftijdskenmerken geïnterviewd en nagegaan in welke mate deze als hinderend of stimulerend ervaren worden. In Figuur 1 worden de hinderende en stimulerende factoren schematisch weergegeven.



Figuur 1. Schematische weergave van de hinderende en stimulerende factoren inzake de duurzame inzetbaarheid van oudere leerkrachten

3. Methode

3.1 Ontwerp

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gekozen voor interviews met open vragen, omdat hierdoor de mening van participant niet wordt ingeperkt (Creswell, 2014) en een beeld wordt verkregen van wat de leerkracht zelf als hinderend of stimulerend ervaart. Het betrof een semigestructureerd interview, waarin gebruik werd gemaakt van een zelfontworpen interviewprotocol (Bijlage 1) met open vragen

en een semigestructureerde topiclijst. Alle topics werden aan de orde gesteld, met een extra focus op de ervaren leeftijdskenmerken. In het gesprek werd als interviewtechniek aan de participanten gevraagd een vergelijking te maken met andere leeftijdsfasen, met de bedoeling participanten te helpen beter na te denken over de invloed van huidige leeftijdskenmerken. Uitspraken van participanten over de periode voor 55 jaar werden niet als data voor de analyse meegenomen, de onderzoeksvraag betrof immers de periode van 55 jaar en ouder tot de pensioengerechtigde leeftijd.

Tijdens het interview werd nadrukkelijk gelegenheid geboden voor de eigen inbreng van de geïnterviewden. Hierdoor konden andere factoren worden genoemd dan voorafgaand werd verondersteld en kon een breder inzicht in mogelijke factoren worden verkregen. Naast de open vragen en de onderwerpen op de topiclijst werden een aantal andere kenmerken, zoals leeftijd, geslacht, en deeltijdfactor, in beeld gebracht, omdat er vanuit de literatuur indicaties zijn dat deze van belang zijn. De interviews duurden ongeveer 45 minuten.

Om een breed inzicht te verkrijgen in de hinderende en stimulerende factoren is gestreefd naar participanten van 55 jaar en ouder die zowel werkzaam zijn, als werkzaam zijn geweest in het basisonderwijs. Wanneer een van deze groepen participanten niet in dit onderzoek vertegenwoordigd zou zijn, zou er een perspectief missen vanuit de mensen die nog werkzaam zijn of vanuit hen die reeds gestopt zijn met werken, wat een beperking van de resultaten kan betekenen.

Participanten zijn geselecteerd op basis van convenience sampling: de onderzoeker selecteert participanten op basis van beschikbaarheid en bereidwilligheid om mee te doen (Creswell, 2014). Bovendien was er sprake van een sneeuwbal-effect: de onderzoeker vroeg participanten andere mogelijke participanten aan te bevelen. Participanten werden door de onderzoeker persoonlijk gevraagd mee te werken aan het onderzoek.

Om meer inzicht te krijgen in de individuele verschillen in factoren en de mate waarin deze positief of negatief wegen is van vijf participanten een individueel portret geschetst. De keuze voor deze vijf participanten is gebaseerd op verschillen in de variabelen leeftijd, geslacht, werkzaam of vroegtijdig gestopt, tot de pensioengerechtigde leeftijd werkzaam als leerkracht of werkzaam in de functie van onderwijsassistent.

3.2 Participanten

Het semigestructureerde interview is gehouden met 30 leerkrachten uit het basisonderwijs in de leeftijd van 55 jaar en ouder, wat gezien de looptijd van het onderzoek een praktisch haalbaar aantal was. Participanten waren voor het grootste deel werkzaam bij een werkgever in een middelgrote

gemeente in Nederland. Twee participanten waren werkzaam bij een andere werkgever in dezelfde woonplaats, een andere participant was werkzaam in een naburige gemeente.

Het grootste deel van de participanten was vrouw (23 participanten), wat verklaarbaar is, aangezien er in verhouding tot het aantal mannen veel vrouwen werkzaam zijn in het onderwijs. Negen participanten waren werkzaam in de onderbouw (groep 1 en 2), 11 participanten waren werkzaam in de middenbouw (groep 3, 4 en 5) en 10 participanten in de bovenbouw (groep 6, 7 en 8).

De groep van 30 participanten was in drie subgroepen verdeeld. Een groep van negen participanten is voor de pensioengerechtigde leeftijd gestopt als leerkracht. Vijf personen uit deze groep hebben na het beëindigen van de functie als leerkracht, de functie van onderwijsassistent op zich genomen. Een tweede groep bestond uit 20 participanten die ten tijde van het interview werkzaam waren als leerkracht. Een derde groep bestond uit slechts een persoon die gewerkt heeft tot aan de pensioengerechtigde leeftijd. De werkgever van de grootste groep participanten heeft verklaard dat vanaf 1 januari 2015 slechts een persoon daadwerkelijk heeft doorgewerkt tot aan de pensioengerechtigde leeftijd, dit op een totaal van ongeveer 280 mensen die bij deze werkgever in dienst waren.

3.3 Materialen en instrumenten

De volgende materialen en instrumenten zijn voor het onderzoek gebruikt:

- Een mail met informatie voor directies van basisscholen. In deze mail wordt informatie gegeven over de inhoud en het doel van het onderzoek en toestemming voor het houden van de interviews gevraagd.
- Een mail met informatie voor de participanten. In deze mail wordt informatie gegeven over het doel en de inhoud van het onderzoek. Gevraagd wordt om medewerking en toestemming van de participant. In de mail wordt de anonimiteit van de participanten gewaarborgd.
- Een interviewprotocol, de topiclijst (zie Bijlage 1), met ruimte voor persoonlijke gegevens (leeftijd, werkzaam in onderwijs/met pensioen/vroegtijdig onderwijs verlaten, man/vrouw, groep waaraan les gegeven wordt, full-time/parttime werkzaam), informatie over het doel en de inhoud van het onderzoek, richtinggevende vragen, een overzicht van de verschillende factoren van invloed kunnen zijn en ruimte voor het noteren van eigen inbreng van de participant.
- Opnameapparatuur om het interview op te nemen.
- Een codeboek bestaande uit vier codebomen met een verklaring van de thema's en labels (zie Bijlage 2). Het codeboek is theory- en datadriven.

3.4 Procedure

Bij de ethische commissie is toestemming gevraagd voor het uitvoeren van het onderzoek. Participanten werkten allen bij scholen in dezelfde gemeente of in de directe omgeving van deze gemeente. Hiervoor is gekozen uit praktische overwegingen: de onderzoeker had ingang bij deze scholen. Voorafgaand aan de interviews is aan de betreffende schoolbesturen toestemming gevraagd om interviews bij hun werknemers te mogen afnemen. De namen van de betreffende participanten zijn niet bekend gemaakt aan de werkgever. Vanaf de week van 1 februari 2019 zijn participanten persoonlijk door de onderzoeker benaderd, waarna een mail met informatie over het onderzoek naar de betreffende persoon werd gestuurd. Bovendien werd anonimiteit gewaarborgd. In de mail werd aangegeven wat in grote lijnen gevraagd zou worden. De reden hiervoor was dat de geïnterviewden zich op het interview konden voorbereiden, met het doel meer diepgaande informatie te verkrijgen. Een afspraak voor een interview werd gemaakt. In de periode vanaf 9 februari tot en met 29 mei 2019 vonden de interviews plaats. Het waren een-op-een interviews, gehouden op de locatie waar de participant werkzaam is, of bij de participant thuis, al naar gelang de voorkeur van de participant. De participant gaf voor het interview schriftelijk toestemming mee te werken aan het onderzoek. De interviews werden opgenomen. Na afloop van elk interview werd de inhoud van het interview getranscribeerd: de inhoud van het interview werd woord voor woord schriftelijk vastgelegd (Evers, 2015). Vanaf de eerste vijf interviews werd een begin gemaakt met de analyse, zie paragraaf 5.5. De intercodeur betrouwbaarheid werd vastgesteld, waarna verdere analyse plaatsvond. Bij de eerste twee subgroepen werd het punt van saturatie bereikt (Creswell, 2014). Er werd geen nieuwe informatie meer gevonden.

De bevindingen uit het onderzoek werden geïnterpreteerd en een antwoord werd gegeven op de onderzoeksvraag, waarna voorlopige rapportage plaatsvond. Om de validiteit van het onderzoek zo goed mogelijk te waarborgen, werd membervalidatie toegepast (Creswell, 2014). Daartoe werden in een panelbijeenkomst vijf participanten geïnformeerd over de voorlopige bevindingen van het onderzoek, waarbij werd nagegaan of de conclusies voor hen herkenbaar zijn (Evers, 2016). Na overleg met het panel vond definitieve rapportage plaats.

3.5 Analyse

De transcripties van de interviews werden geanalyseerd volgens Creswell (2014), die drie fases voor kwalitatieve analyse voorschrijft. In de eerste fase vond open codering plaats: de tekst werd ingedeeld in segmenten die gelabeld werden met codes. Om de codering systematisch vast te leggen werd gebruik gemaakt van Excel. Op grond van de theorie was een voorlopige indeling gemaakt, waarbij de labels werden onderverdeeld in vier hoofdgroepen: 1. Hinderende factoren gerelateerd aan leeftijdskenmerken en persoonlijke kenmerken; 2. Hinderende factoren aan het werk gerelateerd; 3.

Stimulerende factoren gerelateerd aan leeftijdskenmerken en persoonlijke hulpbronnen; 4.

Stimulerende factoren als werkhulpbron.

In de volgende fase, het axiaal coderen, werden de codes vergeleken en bij elkaar gevoegd in overkoepelende thema's (Creswell, 2014). Zo werden de variabele groeps grootte", "problematiek leerlingen" en "ouders", gegroepeerd onder het thema "groepsproblematiek". Een ander voorbeeld is het groeperen van de variabelen "ervaring" en "sociale omstandigheden" onder het thema "leeftijdskenmerken". Op basis van de vier hoofdgroepen werden vier codebomen opgesteld. Deze codebomen geven een overzicht van alle per thema gegroepeerde labels. In Bijlage 2 is een overzicht van deze codebomen met de bijbehorende verklaringen van thema's en labels te vinden. De laatste fase in het analyseproces was die van het selectief coderen: de verbondenheid tussen de verschillende thema's werd zichtbaar gemaakt door de samenhang tussen de thema's te beschrijven (Creswell, 2014). De controlevariabelen leeftijd, geslacht, werktijdsfactor en de bouw waarin men werkte, werden in de tabellen met resultaten uitgesplitst om na te kunnen gaan of deze van invloed zijn. Tenslotte werd een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

De kwalitatieve analyse zoals hierboven omschreven was een systematisch, maar tegelijkertijd flexibel en iteratief proces, waarbij data-verzameling en analyse gelijktijdig of in afwisselende cycli plaatsvond (Evers, 2016). De thema's en labels met bijbehorende definities hadden een voorlopig karakter totdat de analyse was afgerond en werden onderweg nog verfijnd of aangepast. Bijlage 2 geeft een overzicht van de definitieve codebomen. Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, werd tijdens het hele analyseproces door de onderzoeker gereflecteerd op het proces zelf en de verworven inzichten. Dit werd vastgelegd door het maken van annotaties voor incidentele opmerkingen, overwegingen, observaties en definities en memo's voor patronen, gedachten, besluiten, tussentijdse analyseresultaten en de procesgang (Evers, 2016).

3.6 Intercodeur betrouwbaarheid

Om de consistentie van het codeerwerk vast te stellen werd de intercodeur betrouwbaarheid getest. Dit is gedaan door middel van het vaststellen van Cohens's Kappa. Om de Kappa te berekenen werd gebruikt gemaakt van SPSS. Voor de drie interviews gezamenlijk bedroeg de Kappa voor de thema's ,86 en voor de labels ,83. Een Kappascore tussen 0,61 en 0,8 geeft een aanzienlijke overeenkomst. Een Kappascore tussen 0,81 en 1,0 is een (bijna) perfecte overeenkomst (Thompson, McCaughan,, Cullum, Sheldon, & Raynor, 2003). Hieruit kan geconcludeerd worden dat bij alle thema's en labels een aanzienlijke tot een (bijna) perfecte overeenkomst tussen de codering van de twee codeurs blijkt. Een uitgebreid verslag van de vaststelling van de intercodeur betrouwbaarheid is te vinden in Bijlage 3.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk geeft de resultaten van het onderzoek weer. De eerste paragraaf geeft een overzicht van de gegevens van de participanten. In de tweede en derde paragraaf worden de thema's en variabelen als hinderende en stimulerende beschreven. In de laatste paragraaf worden individuele portretten van vijf participanten gegeven.

4.1 Gegevens participanten

Tabel 3 geeft een overzicht van kenmerken van alle participanten in dit onderzoek. Tabel 3

Aantal participanten en hun kenmerken

Totaal aantal participanten	leeftijd	aantal part. per geslacht	aantal part. per wtf	aantal part. per bouw	aantal part. werkzaam
30	55-70	Man: 7 Vrouw: 23	2-2,5 dag: 9 3-3,5 dag: 8 ≥ 4 dagen: 13	ob: 9 mb: 11 bb: 10	Werkz. lkr: 20 gestopt nu owa: 5 gestopt op pgl: 1 gestopt voor pgl: 4

lkr = leerkracht, owa = onderwijsassistent, pgl = pensioengerechtigde leeftijd, ob = onderbouw, mb = middenbouw, bb = bovenbouw, wtf = werktijdsfactor, vr. = vrouw

Uit Tabel 3 blijkt dat aanzienlijk meer vrouwen dan mannen aan het onderzoek meewerkten. De meeste participanten werkten in deeltijd. Het aantal participanten was evenredig verdeeld over de drie bouwlagen. Twee derde van het aantal participanten was werkzaam als leerkracht, een deel werkte als onderwijsassistent en een zesde deel is gestopt met werken. Slechts een participant is op de pensioengerechtigde leeftijd gestopt met werken. Participanten waren in de leeftijd van 55 tot 70 jaar. Vijftien participanten waren in de leeftijd van 55 tot en met 59 jaar en 15 participanten waren in de leeftijd van 60 jaar en ouder.

Tabel 4

Kenmerken participanten per geslacht

geslacht	aantal part. per wtf	aantal part. per bouw	aantal participanten werkzaam
Man	2-2,5 dag: 0 3-3,5 dag: 0 ≥ 4 dagen: 7	ob: 0 mb: 1 bb: 6	Werkz. lkr: 4 gestopt nu owa: 1 gestopt op pgl: 1 gestopt voor pgl: 1
Vrouw	2-2,5 dag: 9 3-3,5 dag: 8 ≥ 4 dagen: 6	ob: 9 mb: 10 bb: 4	Werkz. lkr: 16 gestopt nu owa: 4 gestopt op pgl: 0 gestopt voor pgl: 3

lkr = leerkracht, owa = onderwijsassistent, pgl = pensioengerechtigde leeftijd, ob = onderbouw, mb = middenbouw, bb = bovenbouw, wtf = werktijdsfactor

Uit Tabel 4 blijkt dat alle participerende mannen vier dagen of meer werkten. Het grootste deel van de mannen werkte in de bovenbouw. Slechts een man werkte in de middenbouw. De meeste vrouwen

werkten in de onderbouw en middenbouw. Bovendien werkten de meeste vrouwen parttime. Slechts zes vrouwen werkten vier dagen of meer.

4.2 Hinderende en stimulerende factoren: thema's

Tabel 5 geeft per thema een overzicht van het aantal participanten dat het betreffende thema als hinderend of stimulerend ervoer met daarbij kenmerken van deze participanten.

Tabel 5

Thema's met het percentage participanten dat dit als hinderend of stimulerend ervoer, uitgesplitst naar geslacht, bouw en werktijdsfactor

Thema	Totaal n part.	Geslacht	Wz in ob	Wz in mb	Wz in bb	Wtf 2-2,5	Wtf 3-3,5	Wtf ≥ 4	leeftijd
1 Leeftijdskenmerken (hinderend)	83,8	Man: 13,3 Vr.: 70	0 23,3	0 33,3	13,3 13,3	0 33,3	0 33,3	13,3 3,3	57-65 55-70
2 Persoonlijke kenmerken (hinderend)	63,3	Man: 13,3 Vr.: 50	0 13,3	0 23,3	13,3 13,3	0 20	0 20	13,3 10	61-68 57-70
3 Groepsproblematiek (hinderend)	53,3	Man: 6,7 Vr.: 46,7	0 10	0 23,3	6,7 13,3	0 26,7	0 13,3	6,7 6,7	60-61 55-63
4 Taakinhoud (hinderend)	83,3	Man: 23,3 Vr.: 60	0 20	3,3 30	20 10	0 30	0 13,3	23,3 16,7	57-68 55-70
5 Schoolleiding (hinderend)	50	Man: 3,3 Vr.: 46,7	0 16,7	0 20	3,3 10	0 26,7	0 10	3,3 10	61 55-70
6 Tijdsbelasting (hinderend)	33,3	Man: 6,7 Vr.: 26,7	0 6,7	0 13,3	6,7 6,7	0 13,3	0 6,7	6,7 13,3	60-61 57-70
7 Leeftijdskenmerken (stimulerend)	76,7	Man: 16,7 Vr.: 60	0 26,7	3,3 26,7	13,3 6,7	0 16,7	0 20	16,7 23,3	57-68 55-70
8 Persoonlijke hulpbronnen (stimulerend)	100	Man: 23,3 Vr.: 76,7	0 30	3,3 33,3	20 13,3	0 33,3	0 20	23,3 23,3	57-68 55-70
9 Schoolleiding (stimulerend)	100	Man: 23,3 Vr.: 76,7	0 30	3,3 33,3	20 13,3	0 33,3	0 20	23,3 23,3	57-68 55-70
10 Collega's (stimulerend)	93,3	Man: 23,3 Vr.: 70	0 26,7	3,3 30	20 13,3	0 30	0 20	23,3 20	57-68 55-70
11 Leerlingen (stimulerend)	73,3	Man: 16,7 Vr.: 56,7	0 30	3,3 20	13,3 6,7	0 23,3	0 13,3	16,7 20	57-66 55-70
12 Tijdsbelasting (stimulerend)	63,3	Man: 20 Vr.: 43,3	0 20	3,3 20	16,7 3,3	0 13,3	0 16,7	20 13,3	57-68 55-70
13 Professionaliseren (stimulerend)	93,3	Man: 23,3 Vr.: 70	0 30	3,3 30	20 10	0 26,7	0 20	23,3 23,3	57-68 55-70
14 Taakinhoud (stimulerend)	53,3	Man: 16,7 Vr.: 36,7	0 16,7	3,3 13,3	13,3 6,7	0 10	0 10	16,7 16,7	57-68 55-66
15 Autonomie (stimulerend)	70	Man: 20 Vr.: 50	0 20	3,3 23,3	16,7 6,7	0 16,7	0 13,3	20 20	57-68 55-70

vr. = vrouw, wz. = werkzaam, ob = onderbouw (groep 1 en 2), mb = middenbouw (groep 3, 4 en 5), bb = bovenbouw (groep 6, 7 en 8), wtf = werktijdsfactor

Uit Tabel 5 blijkt dat een ruime meerderheid van de participanten leeftijdskenmerken en de taakinhoud als hinderend noemde. Alle mannelijke participanten beschouwden het thema taakinhoud als hinderend, terwijl relatief meer vrouwen dan mannen leeftijdskenmerken als hinderend ervoeren. Alle participanten noemden de thema's persoonlijke hulpbronnen en schoolleiding stimulerend. De thema's leeftijdskenmerken, collega's en professionaliseren werden door een ruime meerderheid als

stimulerend genoemd. De thema's leeftijdskenmerken, persoonlijke hulpbronnen of kenmerken, taakhoud en schoolleiding, werden door een groot aantal participanten zowel hinderend als stimulerend ervaren.

4.3 Variabelen als hinderende factoren

De in paragraaf 4.2 beschreven thema's bestaan uit verschillende variabelen. In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de variabelen die als hinderend werden ervaren, zie Tabel 6.

Tabel 6

Variabelen met het percentage participanten dat dit als hinderend ervoer verdeeld naar geslacht

Variabele	Behorend bij thema	Perc. part.	man	vrouw
Lichamelijke ontwikkeling	Leeftijdskenmerken	80	10	70
Digitalisering en administratie	Taakhoud	73,3	20	53,3
Uitbreiding takenpakket en lesinhoud	Taakhoud	56,7	13,3	43,3
Organisatorische en beleidsmatige beslissingen	Schoolleiding	50	3,3	46,7
Gezondheid	Persoonlijke kenmerken	40	10	30
Problematiek leerlingen	Groepsproblematiek	40	6,7	33,3
Ouders	Groepsproblematiek	36,7	3,3	33,3
Sociale ontwikkeling	Leeftijdskenmerken	33,3	3,3	30
Persoonlijke eigenschap en vaardigheid	Persoonlijke kenmerken	33,3	3,3	30
Persoonlijke sociale omstandigheden	Persoonlijke kenmerken	30	3,3	26,7
Inzet buiten werktijden	Tijdsbelasting	26,7	6,7	20
Groepsgrootte	Groepsproblematiek	16,7	0	16,7
Werktijdsfactor	Tijdsbelasting	13,3	0	13,3
Gebrek aan persoonlijke aandacht en ondersteuning	Schoolleiding	10	0	10

Uit Tabel 6 blijkt dat de meeste participanten lichamelijke ontwikkeling en digitalisering en administratie als hinderend ervoeren. Relatief meer responderende mannen dan vrouwen noemden digitalisering en administratie hinderend. De variabelen lichamelijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling, persoonlijke sociale omstandigheden, persoonlijke kenmerken en vaardigheden, ouders en beslissingen door schoolleiding werden juist door relatief meer responderende vrouwen dan mannen als hinderend ervaren.

In de volgende paragrafen worden de variabelen groepsgewijs per overkoepelend thema beschreven. Waar nodig om meer inzicht te geven in de betekenis van de factor voor de participant, worden voorbeelden beschreven en citaten opgenomen. Achter de citaten staat tussen haakjes het nummer van de betreffende participant vermeld.

4.3.1 Variabelen bij leeftijdskenmerken. Lichamelijke ontwikkeling werd door 24 van de 30 participanten als een hinderende factor ervaren. Participanten noemden bijvoorbeeld dat ze meer vermoeid zijn of minder energie hebben. Dit was voor de meesten niet direct overdag tijdens het werk merkbaar, maar pas 's avonds of na een aantal dagen werken. Een aantal participanten noemden dat ze

meer hersteltijd nodig hadden en meer tijd nodig hadden om iets nieuws te leren. Citaat: *“Nu merk ik wel na een dag hard werken, dan is de koek ’s avond een beetje op. En eerder ging ik nog van alles doen. Dan had je nog allemaal energie over. En nu denk ik wel eens van: nou ik heb mijn uren gedraaid. Ik ben moe, ik vind het nou wel even genoeg, weet je wel. Even niets”* (13).

Sociale ontwikkeling werd door 11 participanten als hinderend ervaren. Participanten gaven aan in een andere levensfase te komen waardoor ze eerder met hun werk zouden willen stoppen. Citaat: *“Je komt ook in een andere levensfase.... dat je denkt het is niet het enige in het leven wat bestaat. En ook dat je denk: niemand heeft het eeuwige leven hier. En daar denk ik ook wel over na. Voor het zelfde geld word ik geen 70”*(10).

4.3.2 Variabelen bij persoonlijke kenmerken. Persoonlijke eigenschap werd door 10 participanten als hinderend ervaren. De meest genoemde hinderende persoonlijk eigenschap was perfectionisme, namelijk vijf maal. Daarnaast werd genoemd dat men niet goed grenzen kan stellen. Citaat: *“Maar dat wist ik eigenlijk zelf ook nog wel, dat ik teveel perfectionistisch bezig ben. Ik wil teveel de dingen in eigen hand houden. Ik bereid me 120% voor, terwijl80% is ook voldoende..... Ik denk als je het onderwijs nu vol wil houden, dan moet je toch makkelijker zijn. Want anders dan trek je het niet”*(27).

Gezondheid werd door 12 participanten, als hinderend ervaren. Het ging hierbij om de specifieke gezondheid van de participant, zoals een burn-out, rugklachten, suikerziekte, en andere ziekten uit het verleden en heden die van invloed zijn.

Persoonlijke sociale omstandigheden werd door negen participanten als hinderend ervaren. Participanten gaven aan dat ziekte van partner of zorg voor hun ouders een reden is om eerder te stoppen met werken of in elk geval minder te gaan werken. Daarnaast werd genoemd dat een oudere partner de reden is om eerder met werken te stoppen, om nog samen dingen te doen. Enkele participanten noemden het willen oppassen op kleinkinderen.

4.3.3 Variabelen bij groepsproblematiek.

Problematiek van leerlingen werd door 12 participanten als hinderend ervaren. De meeste van deze participanten noemden hierbij gedragsproblematiek. Passend onderwijs werd hier genoemd als een oorzaak. Citaat: *“In mijn laatste groep had ik zeven kinderen met gedragsproblemen. En niet een klein beetje, hoor, maar echte grote gedragsproblemen. Dus die schreeuwden en die gilden. En ik had een time out plek in de klas en ik had ...weet je wel. En dat was gewoon heel lastig. Het zweet stond op je rug om alleen al die kinderen in het gareel te houden”*(28). Verder ervoeren leerkrachten problematiek bij leerlingen als gevolg van gebroken gezinnen als hinderende factor.

Ouders werd door 11 participanten als hinderend ervaren. Participanten ervoeren het als hinderend dat ouders veel aandacht opeisen voor hun kind, mondiger zijn en in hun ogen niet altijd reëel. Citaat: *“Ouders die zijn tegenwoordig veel mondiger natuurlijk. Die hebben allemaal prinsjes*

en prinsesjes. En die...ja, mijn kind moet het beste. Mijn kind moet....en als er iets mankeert aan het kind, als het toch ergens niet goed gaat, ligt het nooit aan het kind, maar het ligt altijd aan de school.. Ja, nu komen ouders die printen alles uit van internet en die krijg je voor je neus en dan zeggen ze: mijn kind heeft dit, wat ga je er aan doen?”(28).

Vijf participanten ervoeren groepsgrootte als hinderende factor. Participanten ervoeren dat het grote aantal leerlingen in een groep druk geeft, omdat zij door de groepsgrootte leerlingen niet de ondersteuning konden bieden die deze leerlingen nodig hebben.

4.3.4 Variabelen bij taakhoud. Digitaliseren en administreren werd door 22 participanten als hinderend ervaren. Maken van groepsplannen, mailgebruik, maken van gespreksverslagen en andere administratie kost veel tijd en energie en werd niet altijd als nuttig gezien. Participanten noemden dat zij niet geschoold zijn in computergebruik. Bovendien kostte het veel tijd om het te leren en te onderhouden. Citaat: *“Met het documenteren, weet je wel, dat vond ik zelf dat ik er haast drukker mee was dan met lesgeven zelf. En dat gaf mij een enorme druk. Je moet niet vergeten dat ik natuurlijk ook helemaal moest leren werken met de computer bijvoorbeeld, hè. En we schieten gewoon helemaal door”*(28).

Uitbreiding takenpakket en lesinhoud werd door 17 participanten als hinderend ervaren. Participanten gaven aan dat er steeds meer aan het lespakket wordt toegevoegd, terwijl de lestijd hetzelfde is gebleven. Citaat: *“Ja, en wat ik ook wel vind is dat je voortdurend moet inspelen op maatschappelijke veranderingen. Alles komt die school binnen. De week van het geld, de week van de lentekriebels. Burgerschap. Ja, alles komt die school binnen”*(13).

4.3.5 Variabelen bij schoolleiding. Organisatorische en beleidsmatige beslissingen werd door 15 participanten als hinderend ervaren. Participanten noemden het tekort aan handen in de klas, steeds wisselende duo's, geen inzet stagiaires of vakleerkracht bij de gymlessen, directie neemt niet de juiste beslissing of pak problemen niet aan als voorbeelden. Citaat: *“Er is geen hulp bijgekomen, alleen maar meer kinderen die extra hulp nodig hebben”*(1). Verplichte mobiliteit, het verplicht naar een andere school moeten, werd ook als hinderend ervaren.

Drie participanten ervoeren gebrek aan persoonlijke ondersteuning en aandacht als hinderend. Zij gaven aan dat als zij niet gehoord werden in hun behoeften, dit stress gaf en belemmerd werkte.

4.3.6 Variabelen bij tijdsbelasting. Vier participanten ervoeren de werktijdsfactor als hinderend. Citaat: *“Je moet altijd zorgen dat je alles afgebakend hebt. Je hebt drie dagen werk. Aan het eind van die drie dagen moet je zorgen dat je bureau leeg is...Alles aangevuld is. Alles ingevuld is. Je kan nooit zeggen: nou de rekenles ging vandaag niet zo goed, daar ga ik morgen wel eventjes extra aandacht aan besteden”*(23).

Inzet buiten werktijden werd door acht participanten als hinderend ervaren. Citaat: *“En ik wil dus niet avond aan avond ook nog eens bezig moeten zijn met....zeg maar de verwijzing naar het*

vervolgonderwijs. En doordat je daar langzamer in bent, begin je wat achter te lopen en dan denk je van nou, weet je wat, dan ga ik 's avonds thuis maar door. Dan log ik in op school. Of ik ga in de weekenden verder”(27).

4.4 Variabelen als stimulerende factoren

In deze paragraaf worden de variabelen beschreven die de participanten stimulerend noemden, zie Tabel 7.

Tabel 7

Variabelen en het percentage participanten dat dit als stimulerend ervoer uitgesplitst naar geslacht

Variabele	Behorend bij thema	Aantal part.	man	Vrouw
Organisatorische en beleidsmatige beslissingen	Schoolleiding	83,3	16,7	66,7
Voorwaarde professionaliseren	Professionaliseren	80	23,3	56,7
Ervaring	Leeftijdskennmerken	76,7	16,7	60
Compenseren	Persoonlijke hulpbronnen	76,7	16,7	60
Ondersteuning bij taakuitvoering	Collega's	73,3	16,7	56,7
Persoonlijk kenmerk en vaardigheden	Persoonlijke hulpbron	70	16,7	53,3
Persoonlijke ondersteuning en aandacht	Schoolleiding	70	10	60
Kennis	Professionaliseren	70	13,3	56,7
Autonomie in taakuitvoering	Autonomie	70	20	50
Jongere collega's	Collega's	63,3	16,7	46,7
Werktijdsfactor	Tijdsbelasting	63,3	20	43,3
Soort groep (voorkeur)	Leerlingen	56,7	3,3	53,3
Gezondheid	Persoonlijke hulpbronnen	53,3	10	43,3
Speciale aandacht voor ouderen	Schoolleiding	53,3	20	33,3
Interactie en contact leerlingen	Leerlingen	50	16,7	33,3
Sociale contacten	Collega's	46,7	16,7	30
Kennisoverdracht en begeleiden leerlingen	Taakinhoud	33,3	16,7	16,7
Sociale omstandigheden en netwerk	Persoonlijke hulpbron	30	13,3	16,7
Digitalisering	Taakinhoud	26,7	10	16,7
Innoveren en creëren	Taakinhoud	20	6,7	13,3
Kennis en competentie	Persoonlijke hulpbron	16,7	0	16,7
Vakanties en vrije tijd	Tijdsbelasting	16,7	10	6,7
Sociale omstandigheden en ontwikkeling	Leeftijdskennmerk	10	0	10
Contact ouders	Leerlingen	3,3	0	3,3
Contact ouders	Leerlingen	1	0	1

Uit Tabel 7 blijkt dat een aanzienlijk deel van participanten, namelijk meer dan 20, de volgende variabelen als stimulerend noemden: organisatorische en beleidsmatige beslissingen, professionalisering onder voorwaarden, ervaring, compenseren, ondersteuning bij taakuitvoering, persoonlijke kenmerken en vaardigheden, kennis en tenslotte autonomie in taakuitvoering. Sociale

omstandigheden en netwerk evenals vakanties en vrije tijd werden door relatief meer responderende mannen dan vrouwen als stimulerend genoemd. De keuze voor een soort groep werd door relatief meer vrouwen dan mannen als stimulerend ervaren. In de volgende paragrafen worden de variabelen groepsgewijs per overkoepelend thema beschreven en voorzien van een illustrerend citaat.

4.4.1 Variabelen bij leeftijdskenmerken. Levenservaring werd door 23 participanten als stimulerend ervaren. Citaat: *“Als je jong bent dan ben nog veel onzeker. Dan heb je veel minder levenservaring. Nu heb je zelf twee kinderen groot gebracht, dus dan weet je dat beter....Ja, de wijsheid komt met de jaren”*(11). Drie participanten ervoeren sociale omstandigheden als stimulerend. Het ging hierbij om de sociale omstandigheden die in algemene zin kenmerkend zijn voor de leeftijd. Citaat: *“Ik zeg wel eens: mijn voordeel van het ouder zijn is dat ik geen kinderen meer thuis heb die verzorgd moeten worden. Dus ik kan 's avonds tussen zeven en acht nog even nog een mailtje beantwoorden of eventjes contact hebben met iemand”*(12).

4.4.2 Variabelen bij persoonlijke hulpbronnen. Persoonlijk kenmerk en vaardigheden werd door 21 participanten als stimulerend ervaren. Genoemd werd: opkomen voor jezelf, assertiviteit, grenzen en verwachtingen aangeven, hulp kunnen vragen als dit nodig is, zelfinitiatief en balans kunnen vinden in je leven. Citaat: *“Nou, ik denk dat het heel belangrijk is dat ik goed voor mezelf opkom. Dat ik mijn eigen beperkingen en goede dingen goed in het vizier heb, waardoor ik een gesprek, met popgesprek, of weet ik wat ook, duidelijk aangeef wat ik aankan en assertief ben in mijn opstelling”*(1).

Kennis en competentie werd door vijf participanten als stimulerend ervaren. Citaat: *“Ik weet gewoon waar ik voor sta en wat ik kan. Ik denk dat ik totaal geen onzekerheid heb”*(4).

Sociale omstandigheden en netwerk, die specifiek kenmerkend zijn voor de participant, werd door negen participanten als stimulerend ervaren. Zij noemden hierbij de ondersteuning van partner of kinderen.

Compenseren werd door 23 participanten als stimulerend ervaren. Participanten noemden verschillende compenserende maatregelen, passend bij hun eigen behoefte. De meeste participanten noemden maatregelen die zij nemen om gymlessen te geven, bijvoorbeeld voor laten doen door kinderen, samen materialen klaarzetten, of op een andere manier bukken. Daarnaast werd genoemd minimale aandacht aan administratie besteden of thuis rustig aan het werk afmaken, terwijl anderen juist bewust geen werk mee naar huis nemen.

Gezondheid werd door 16 participanten als stimulerende factor ervaren. Zij hadden een goede gezondheid en aandacht voor sport of bewust bewegen. Citaat: *“Nou lichamelijk, dan heb ik verschrikkelijk veel geluk gehad. Ik ben eigenlijk nooit ziek en ook nooit ziek geweest. I: En heb je daar iets speciaals aan gedaan om dat te kunnen volhouden? P: Nee, dat zit in mijn genen”*(20).

4.4.3 Variabelen bij schoolleiding als stimulerende factor. Organisatorische en

beleidsmatige beslissingen werd door 25 participanten als stimulerend ervaren. Vooral inzet van onderwijsassistenten of een vakleerkracht werd genoemd. Daarnaast werden ook beleidsuitspraken over mailgedrag en vervanging bij het afnemen van toetsen als stimulerend ervaren. Mobiliteit, het al dan niet vrijwillig naar een andere school binnen de vereniging gaan, werd door twee participanten als stimulerend ervaren, terwijl een andere participant vrijstelling van mobiliteit voor leerkrachten boven 55 jaar noemde.

Ondersteuning en aandacht werd door 21 participanten ervaren als stimulerend. Citaat: *“Dat ze ook wel gehoord en gezien worden door de directie, weet je wel...en benoem even een positief iets. Nou een compliment, complimenteren, van nou ja, zoals jij het doe, doe je het goed. En inderdaad steun geven: Wat kunnen we doen om jou te helpen, waar loop je tegen aan? Vind je dit lastig?”*(3).

Speciale aandacht voor ouderen werd door 16 participanten als stimulerend ervaren. Zij noemden onder andere aanpassen van het taakbeleid voor ouderen of het niet meer hoeven geven van gymlessen. Niet iedere leerkracht had hierin dezelfde behoefte. Ook speciale bijeenkomsten voor ouderen werden genoemd, maar dan wel met de opmerking dat met de bevindingen hiervan daadwerkelijk iets gedaan zou moeten worden.

4.4.4 Variabelen bij collega's als stimulerende factor. Ondersteuning bij taakuitvoering werd door 22 participanten als stimulerend ervaren. Genoemd werd overleg over taakinhoud, delen van verantwoording, praktische samenwerking, ideeën doorgeven en samen materiaal voor gym klaarzetten. Citaat: *“Ik vind het ook lekker, zoals: we hebben van de week best moeilijke gesprekken gehad met een ouder en voor de vakantie ook. En het gaat om dezelfde ouder. Dat je gewoon je ei kwijt kan even bij je collega.”*(6).

Sociale contacten met collega's werd door 14 participanten als stimulerend ervaren. Hierbij werd gezelligheid en het meeleven in persoonlijke gebeurtenissen als belangrijk genoemd.

Jongere collega's werd door 19 participanten, vijf mannen en 14 vrouwen, als stimulerend ervaren. Genoemd werd dat jongeren nieuwe ideeën hebben, ze kunnen helpen met computergebruik, je kunt wat van ze leren en het is bevredigend om kennis aan jongeren over te dragen.

4.4.5 Variabelen bij leerlingen als stimulerende factor. Voorkeur voor een groep werd door 17 participanten als stimulerend ervaren. De meesten hiervan hadden de voorkeur voor kleuters, omdat men indertijd de opleiding daarvoor heeft gedaan. Sommigen wilden een kleutergroep, omdat ze dan veel bewegen, anderen juist geen kleutergroep, omdat oudere kinderen zelfstandig werken.

Interactie en contact met leerlingen werd door 15 participanten als stimulerende ervaren. Men gaf aan ervan te genieten en het gaf energie. Citaat: *“Ik vind het nog steeds: wat mij veel energie geeft zijn kinderen. Dat houdt mij jong, zeg maar. In mijn denken ook”*(22).

Contact met ouders werd door een participant als stimulerend ervaren. Deze participant gaf aan dat het sociale contact in persoonlijke gesprekken met ouders energie geeft.

4.4.6 Variabelen bij tijdsbelasting als stimulerende factor. Werktijdsfactor werd door 19 participanten als stimulerend ervaren. De BAPO werd genoemd als belangrijk om het werk vol te kunnen houden. Er was een tweedeling: sommigen hadden parttime werken nodig om bij te tanken, anderen wilden juist (bijna) fulltime werken, bijvoorbeeld omdat het tijd bespaart met overdracht. Niemand werkte echter volledig fulltime.

Vijf participanten ervoeren vakanties en vrije tijd als stimulerend. Citaat: *“Nou, ik probeer donderdags ‘s avonds afgerond te hebben wat ik moet doen voor die week daarop al. Dat ik mijn planning klaar heb en dat ik vrijdag echt vrij ben. En zaterdag en zondag. Dat ik dan niks meer voor school hoeft te doen”*(9).

4.4.7 Variabelen bij professionaliseren als stimulerende factor. Kennis werd door 21 participanten als stimulerend ervaren. Men gaf aan energie te krijgen van het opdoen van nieuwe kennis. Citaat: *“Ja, dat vind ik op zich goed, want je moet juist vernieuwen. Stilstaan is achteruitgang. Dus ik heb altijd zoveel mogelijk ook meegedaan. Dat vind ik wel belangrijk”*(8). De participanten stelden wel voorwaarden aan professionaliseren.

Voorwaarde voor professionaliseren werd door 24 participanten, zeven mannen en 17 vrouwen, als stimulerend ervaren. Vooral van belang was dat cursussen toepasbaar zijn in de praktijk. Men moet er tijd voor krijgen, niet te veel tijd thuis kwijt zijn, cursussen op maat, een korte cursus. Sommigen noemden dat ze geen examens of toetsen meer willen doen.

4.4.8 Variabelen bij taakhoud als stimulerende factor. De variabele kennisoverdracht en begeleiden leerlingen werd door 10 participanten als stimulerend ervaren.

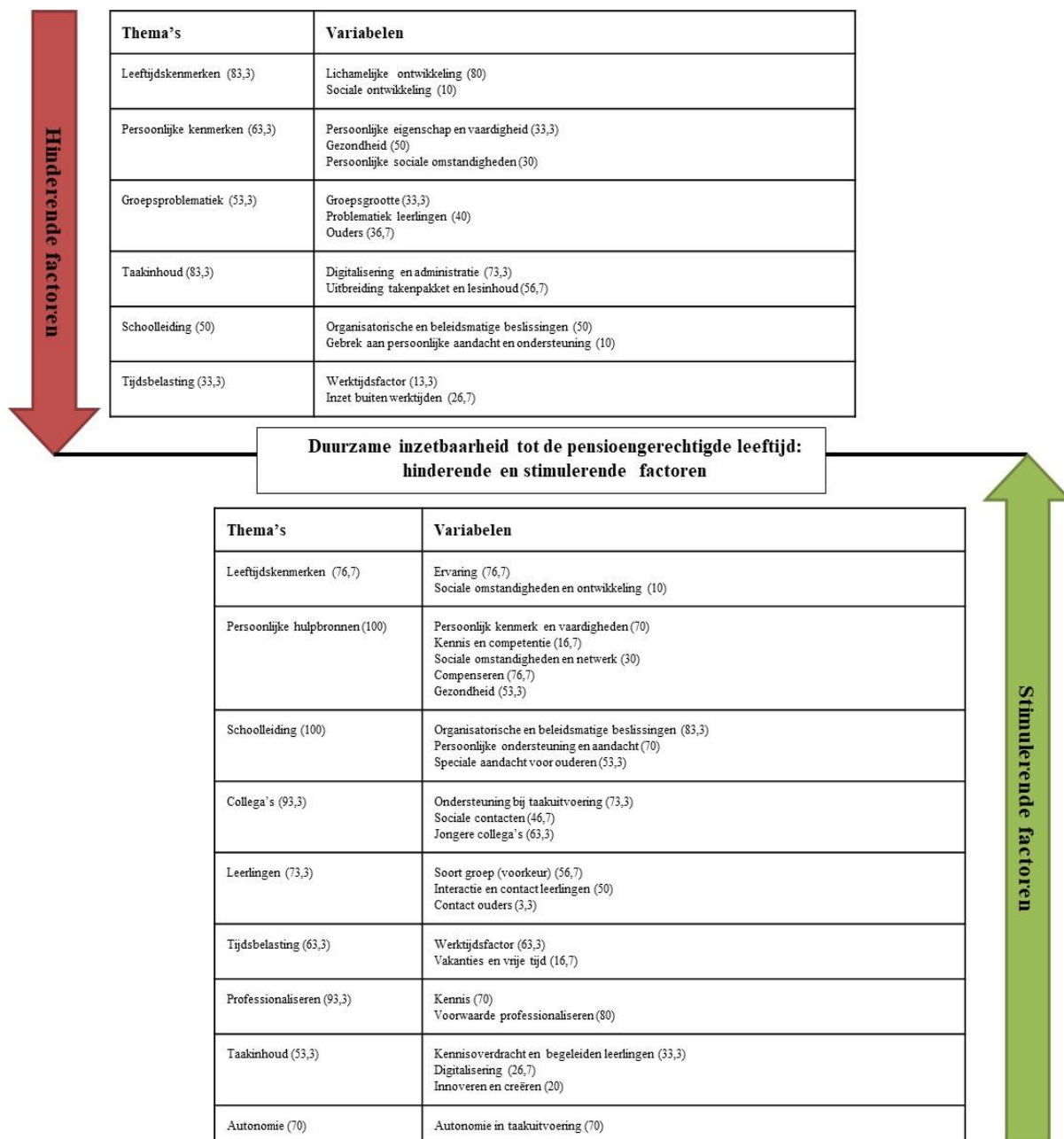
Digitalisering werd door 10 participanten als stimulerend ervaren. Citaat: *“Nou het voordeel van computers nu is dat je via huis veel kan voorbereiden. Voorbereidingen, alles kan je zien, de lessen. Je kan ook in het administratief programma, dus je kan daar ook in werken thuis”*(1).

Zes participanten ervoeren innoveren en creëren als stimulerend. Citaat: *“Ik bedenk nog steeds dingen. Dan lig ik in bed of te rusten en dan denk ik: o, laat ik dat eens doen. Nieuwe impulsen erin gooien, vandaag nog weer”*(2).

4.4.9 Variabele bij autonomie als stimulerende factor. Autonomie in taakuitvoering werd door 21 participanten als stimulerend ervaren. Citaat: *“Laat de leerkracht in z’n kracht. Daar gaat het om. Niet allemaal dat voorgeschreven”*(8).

4.5 Overzicht van hinderende en stimulerende factoren

Om een beter overzicht te krijgen van de hinderende en stimulerende factoren, zijn de gevonden thema's en de bijbehorende variabelen in schema gezet, zie Figuur 2.



Figuur 2.

Hinderende en stimulerende factoren met variabelen gegroepeerd in thema's met het percentage participanten dat dit als hinderend of stimulerend ervoer

Figuur 2 laat zien dat participanten meer stimulerende dan hinderende variabelen noemden. Het aantal participanten zegt niets over de mate waarin bepaalde factoren meer of minder gewicht hadden voor de participanten, het geeft een beeld welke factoren van invloed waren en of ze als

positief of negatief werden ervaren. Sommige thema's werden enkel als hinderend genoemd, namelijk groepsproblematiek en persoonlijke kenmerken, terwijl andere thema's enkel als stimulerend worden genoemd, zoals bijvoorbeeld de thema's collega's, professionaliseren en autonomie. hulpbronnen. Sommige thema's komen zowel bij de hinderende als stimulerende factoren voor, echter de variabelen die onder het thema worden genoemd, betreffen dan andere. Dit was bijvoorbeeld het geval bij het thema schoolleiding. Als stimulerende factor werd de beslissing vakleerkrachten en onderwijsassistenten in te zetten genoemd en als hinderde factor het gebrek aan persoonlijke ondersteuning en aandacht en speciale aandacht voor de oudere leerkracht.

Sommige variabelen werden door participanten tegelijkertijd zowel als hinderend en als stimulerend beschouwd. Dit was bijvoorbeeld geval bij digitaliseren. Zo vonden participanten het gebruik van de computer veel tijd kosten en druk geven. Citaat: *“Nou ja, zo vind ik dat er heel veel... en het moet allemaal genoteerd worden in het administratief programma.... Nog gebeuren moet wat niets met het lesprogramma te maken heeft eigenlijk. Ik vind dat een extra druk geven”*(1). Anderzijds zagen zij er ook voordeel in, bijvoorbeeld als hulpmiddel bij het lesgeven en het doen van administratie. Lessen konden thuis via de computer voorbereid worden of werk rustig worden afgemaakt. Citaat van dezelfde participant: *“Nou het voordeel van computers nu is dat je via huis veel kan voorbereiden. Voorbereidingen, alles kan je zien, de lessen. Je kan ook in het administratief programma, dus je kan daar ook thuis in werken”*(1).

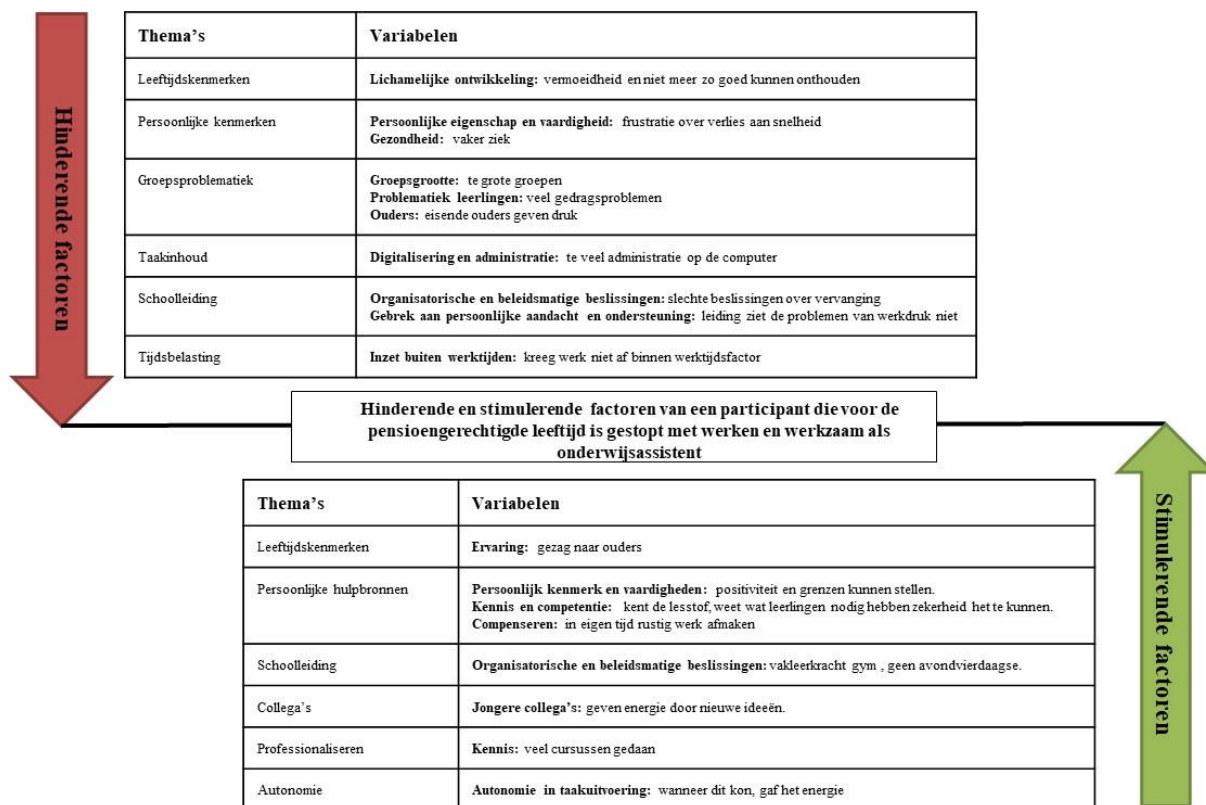
Zeven van de 30 participanten noemden in de interviews een balans die zij nodig hadden om hun werk als leerkracht te kunnen doen. Bij een participant betrof dit bijvoorbeeld de positieve balans tussen werkdruk en ontspanning in de vrije tijd. Ontspanning kon de negatieve impact van de werkdruk compenseren, waardoor de participant haar werk als leerkracht kon blijven doen. Een ander noemde de balans tussen groepsproblematiek en de energie die het contact met leerlingen gaf. Deze balans sloeg voor haar negatief uit, waardoor zij stopte met haar werk als leerkracht.

4.6 Overzicht van hinderende en stimulerende factoren van vijf participanten

In voorgaande paragrafen is een algemeen beeld ontstaan over wat de hinderende en stimulerende factoren zijn. Dit is slechts een gedeeltelijk antwoord op de onderzoeksvraag, omdat nog geen inzicht verkregen wordt hoe deze factoren voor participanten wegen en welk gevolg dit heeft voor duurzame inzetbaarheid. Om de balans tussen de factoren op individueel niveau beter in kaart te kunnen brengen, is de balans van vijf participanten verder uitgewerkt, in volgorde van meest negatief doorslaand tot meest positief. De keuze voor deze vijf participanten is gebaseerd op verschillen in de variabelen leeftijd, geslacht, werkzaam of vroegtijdig gestopt, tot de pensioengerechtigde leeftijd werkzaam als leerkracht of werkzaam in de functie van onderwijsassistent. In de Figuren 3 tot en met 7 wordt een

overzicht gegeven van hinderende en stimulerende factoren van deze vijf participanten met daaronder een beschrijving van de factoren en de zwaarte die door de participanten wordt ervaren.

4.6.1 Portret 1. Vrouw, gestopt als leerkracht voor pensioengerechtigde leeftijd, nu onderwijsassistent, 60 jaar, werkte vier dagen per week in de bovenbouw.



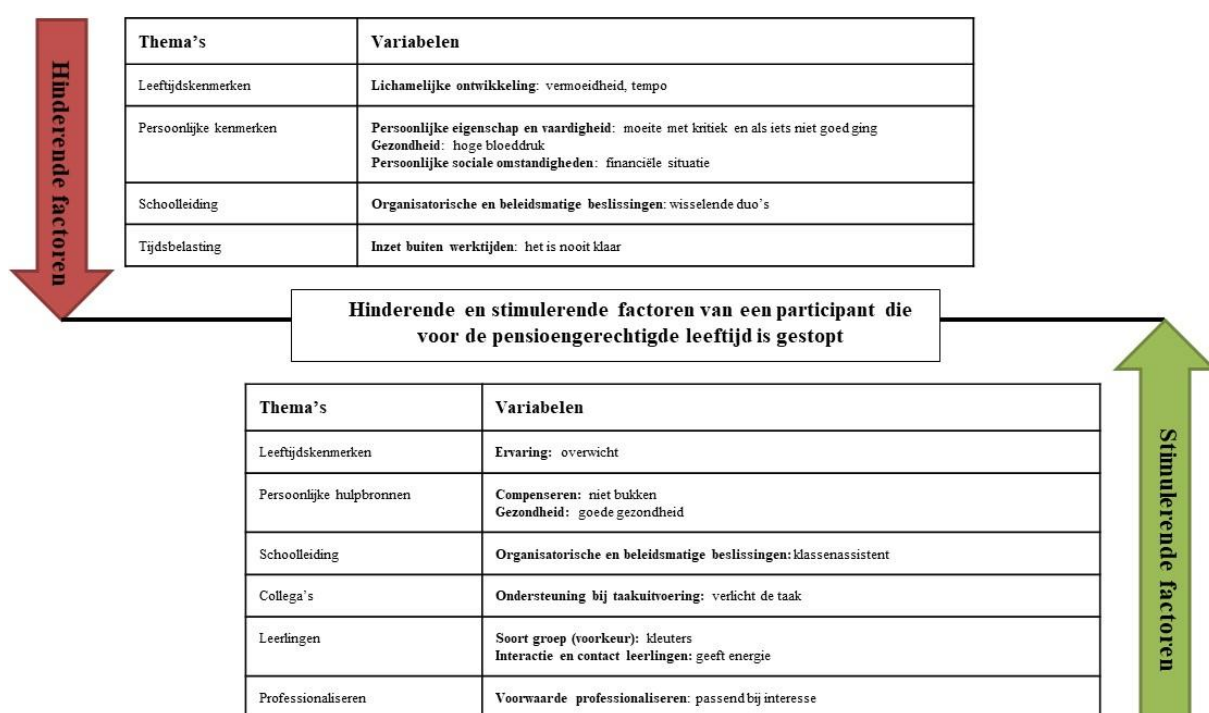
Figuur 3.

Hinderende en stimulerende factoren van een participant (60 jaar) die voor de pensioengerechtigde leeftijd is gestopt als leerkracht en werkzaam is als onderwijsassistent (portret 1)

Figuur 3 toont de door een 60-jarige participant genoemde hinderende en stimulerende factoren. De hinderende factoren wogen zwaar voor de participant, met als gevolg dat de participant vroegtijdig is gestopt met werken. Voorbeelden van deze factoren zijn de druk van ouders, groepsgrootte en gedragsproblemen van leerlingen. Deze werden steeds meer belastend en de rek ging eruit, zoals participant opmerkte. Citaat: *“Ik heb een groep die kost me energie....Dat was niet meer in balans. En dat kwam omdat het een hele moeilijke groep was.....Ik heb drie jaar lang hele moeilijke groepen gehad. Als ze zeggen: het gaat goed, jij kan dat, dan krijg je ze ook. Dat is het vervelende. Dan heb je een groep van 33.....O, dat kan jij wel, jij kan die groep wel. Dat is wel eens gebeurd, ja, we doen die twee groepen samen, jullie kunnen dat wel.....Na drie jaar van zulke klassen is voor mij de balans...is het op”(8).* De verschillende variabelen oefenden invloed uit op elkaar. Zo was de

compenserende maatregel om het werk thuis rustig af te maken voor de participant aanvankelijk stimulerend, maar toen de tijdsbelasting hierdoor te groot werd, werd dit een hinderende factor. Participant kon uit persoonlijke hulpbronnen, zoals kennis en competentie, putten, maar op den duur was dit niet voldoende en sloeg de balans voor de participant negatief door. De participant ging werken als onderwijsassistent. In deze functie ervaaarde zij niet de druk van ouders, groepsgrootte en gedragsproblemen. De participant kon niet een precies moment voor deze omslag aanwijzen. Het zwaarder voelen van de hinderende factoren was een geleidelijk proces.

4.6.2 Portret 2. Vrouw, gestopt als leerkracht voor pensioengerechtigde leeftijd, 65 jaar, werkte twee dagen per week in de onderbouw.



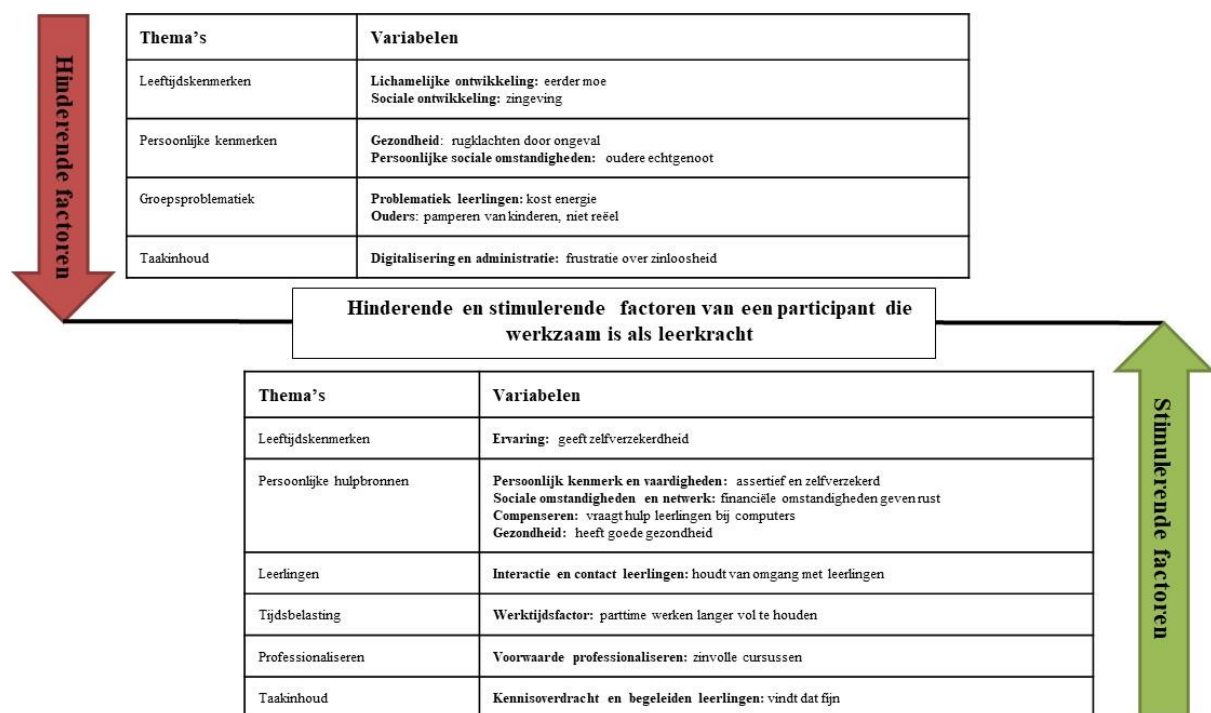
Figuur 4.

Hinderende en stimulerende factoren van een participant (65 jaar) die voor de pensioengerechtigde leeftijd is gestopt met het werk als leerkracht (portret 2)

Figuur 4 geeft factoren weer van een participant die vroegtijdig met het werk als leerkracht is gestopt. Deze participant kon putten uit verschillende stimulerende factoren, zoals het overwicht dat zij op ouders had. De participant ervoer ook hinderende factoren, bijvoorbeeld leeftijdskenmerken zoals vermoeidheid, maar ook de tijdsbelasting. Het drukte participant zwaar dat het werk in haar ogen nooit klaar was. Dit portret geeft een goed voorbeeld van de aanwezigheid van meer stimulerende dan hinderende factoren, maar dat de hinderende factoren voor de participant toch zwaarder wogen. De hinderende factoren deden de balans in negatieve zin doorslaan, waardoor participant besloot

vroegtijdig te stoppen met haar werk als leerkracht. De participant kon niet aangeven op welk moment precies de balans doorsloeg. Volgens de participant werd het in de loop van de tijd zwaarder, mede onder invloed van leeftijdsfactoren. De veranderde financiële situatie speelde ook een rol bij het besluit om vroegtijdig met het werk te stoppen. Citaat: *“Je kijkt ook naar het financiële plaatje, de kinderen zijn klaar met de studie. Daar kijken we ook naar”*.

4.6.3 Portret 3. Vrouw, werkt als leerkracht, 63 jaar, werkt drie dagen per week in de bovenbouw.



Figuur 5

Hinderende en stimulerende factoren van een participant (63 jaar) die werkzaam is als leerkracht (portret 3)

Figuur 5 geeft de hinderende en stimulerende factoren weer van een 63-jarige participant die nog werkzaam was als leerkracht. Participant ervoer hinderende factoren die met leeftijd te maken hadden, zoals vermoeidheid. Citaat: *“Ik merk nu als ik een hele dag heb gewerkt, zoals donderdag en vrijdag, dan denk ik na het eten van...pfff. Ik ben best wel moe.”* Daarnaast hadden vragen rond zingeving en de eindigheid van het leven invloed. Citaat: *“Niemand heeft het eeuwige leven hier. En daar denk ik ook wel over na. Voor hetzelfde geld word ik geen 70”*. Dit zou volgens participant een reden kunnen zijn om vroegtijdig met het werk te stoppen om nog andere dingen te kunnen doen, maar daar was op het moment van interview nog geen sprake van. Participant ervoer in de praktijk stimulerende factoren die voor haar het negatieve effect van de hinderende factoren ruimschoots

compenseerde. Problematiek van leerlingen kostte haar veel energie, maar dit werd gecompenseerd door het plezier dat zij had in de omgang met de leerlingen.

4.6.4 Portret 4. Vrouw, werkt als leerkracht, 55 jaar, werkt drie dagen per week in de middenbouw.



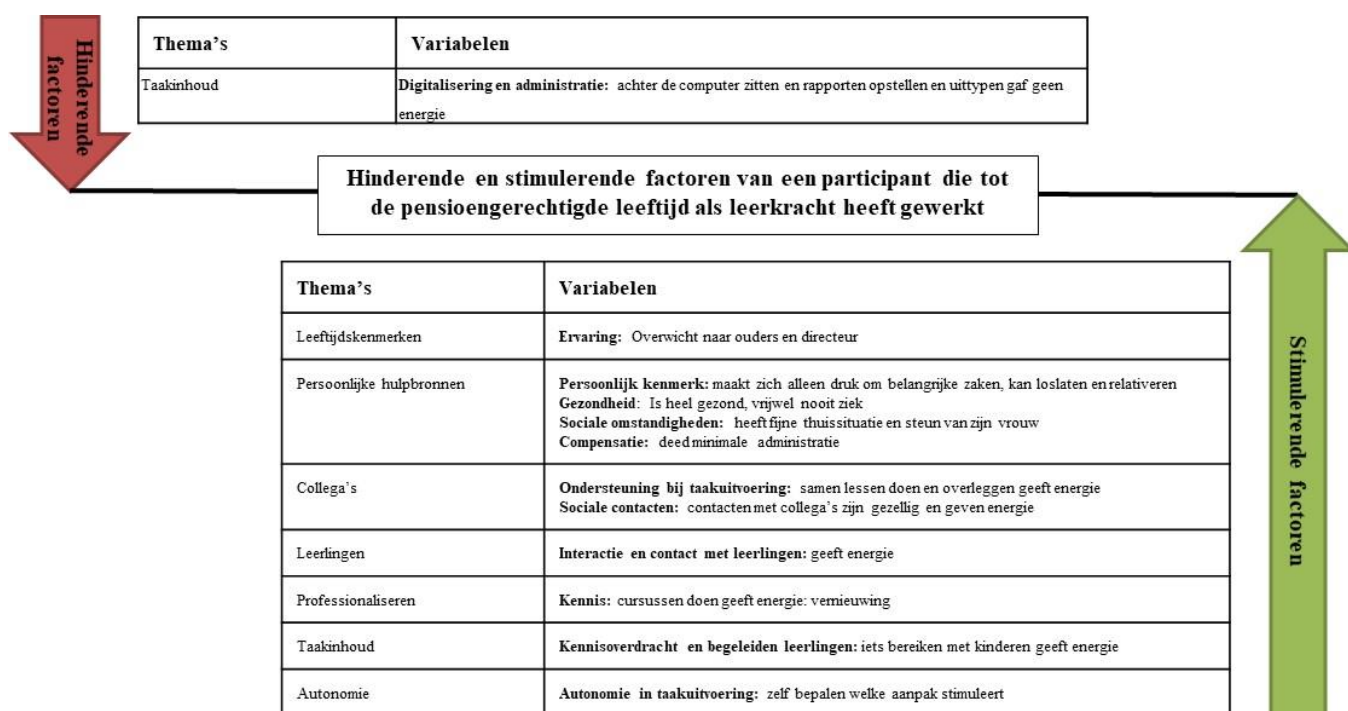
Figuur 6

Hinderende en stimulerende factoren van een participant (55 jaar) die werkzaam is als leerkracht (portret 4)

In Figuur 6 is af te lezen dat de participant als hinderend enkele factoren noemde die gerelateerd zijn aan de thema's taakinhoud en leerlingen. Bij het thema leerlingen werd alleen de variabele ouders genoemd. Citaat: *“Die term van curling ouders, daar heb ik pas wel heel erg om gelachen. Maar dat is tegenwoordig ook zo: ouders willen alles wegpoetsen voor hun kinderen. En vinden hun kinderen dan gauw zielig. Komen daarmee op school. En dan moet jij ze gaan uitleggen dat het juist goed is dat kinderen ook teleurstellingen leren ervaren. Want als je alles voor ze wegpoetst....Nou, daar ben je tegenwoordig heel druk mee”*(13). Naast deze hinderende factoren, waar volgens participant leerkrachten van alle leeftijden last van kunnen hebben, noemde participant leeftijdskenmerken die typisch voor de oudere leerkracht kunnen zijn, namelijk vermoeidheid en zorg voor eigen ouders. Participant kon energie putten uit voor haar zwaarwegende stimulerende factoren, namelijk de juiste beslissingen door de schoolleiding en ondersteuning door de collega's en

schoolleiding. Zo boden collega's en schoolleiding waar nodig ondersteuning bij gesprekken met ouders en hielp de inzet van onderwijsassistenten bij het verminderen van de werkdruk. Citaat: *“Ja, momenteel hebben wij betaalde onderwijsassistenten. En dat is ontzettend fijn, want zij halen kinderen uit de klas waar zij mee gaan werken, zodat jij met de grote groep aan de slag verder kunt. Zij halen dan de zorg even uit de klas. Waar ze mee aan de slag gaan. En dat vind ik heel stimulerend, heel fijn”*. Daarnaast was autonomie in werkuitleiding voor participant stimulerend. Het op eigen wijze vorm kunnen geven aan het onderwijs en het vertrouwen van de schoolleiding hierin, gaf veel energie en motiveerde haar. De factoren beïnvloedden elkaar onderling. Zo werkte participant parttime om sociale contacten te kunnen onderhouden en zorg voor de familie te kunnen bieden. Bovendien zocht participant bewust ontspanning in de vrije tijd. Citaat: *“Nou, wat ik heel belangrijk vind: goed voor jezelf zorgen. Op tijd naar bed. Heel belangrijk. Ontspanning, inspanning. Daar een balans in vinden. Of lekker een wandeling gaan maken op je vrije dag. Lekker het bos in. Dat doe ik soms wel heel bewust”*. De stimulerende factoren gaven een tegenwicht aan de hinderende factoren waardoor de balans van duurzame inzetbaarheid op het moment van het interview volgens deze participant positief uitviel. Participant kreeg energie van het werk.

4.6.5 Portret 5. Man, tot pensioengerechtigde leeftijd gewerkt als leerkracht, 66 jaar, werkte vier dagen per week in de bovenbouw.



Figuur 7.

Hinderende en stimulerende factoren van een participant (66 jaar) die tot de pensioengerechte leeftijd als leerkracht heeft gewerkt (portret 5)

Uit Figuur 7 is af te lezen dat administratie en digitalisatie hinderende factoren waren voor de participant die tot de pensioengerechtigde leeftijd heeft gewerkt. De participant kon energie putten uit verschillende stimulerende factoren die zorgden voor een positieve balans en hem in staat stelde zijn beroep met plezier en tot aan de pensioengerechtigde leeftijd te kunnen uitoefenen. Collega's gaven hem energie door ondersteuning in taakuitvoering en de sociale contacten: Citaat: *“Wat ook helpt, heb ik altijd gevonden, is dat je met je team een stukje gezelligheid inbouwt. Ja, we hebben jaren gehad, dan gingen we iedere vrijdagmiddag een borrel drinken. Lekker even kletsen”*. Participant kon putten uit persoonlijke hulpbronnen, zoals zijn persoonlijke kenmerken: hij kon goed relativeren en loslaten. Bovendien had hij een heel goede gezondheid. Citaat: *“Ik heb gewoon geluk gehad dat ik heel gezond ben gebleven”*. Participant noemde het overwicht dat hij bij zijn directeur en ouders heeft, een stimulerende factor die typerend is voor zijn leeftijd.

De portretten van de participanten laten zien dat het gaat om de balans tussen hinderende en stimulerende factoren, hoe zwaar factoren voor een participant wegen en dat de beleving hiervan afhankelijk is van persoonlijke kenmerken en omstandigheden. Bijlage 4 geeft een overzicht van de factoren die de vijf participanten benoemden. In dit overzicht zijn de factoren die voor een participanten zwaarder wogen dan andere factoren, vetgedrukt. De vijf portretten varieerden van een negatieve balans, de participant is gestopt als leerkracht, tot zeer positief, de participant werkte met veel plezier tot de pensioengerechte leeftijd. De portretten staan in deze volgorde van links naar rechts.

In drie portretten (1, 3 en 4) werden dezelfde hinderende factoren genoemd, namelijk groepsproblematiek en ouders. De balans van participant 1 verschilde echter van de andere twee: deze was negatief, terwijl de anderen positief waren. De genoemde hinderende factoren wogen voor deze participant zwaarder dan voor de andere twee participanten.

Overeenkomsten werden daarnaast gevonden in de leeftijdskenmerken: In alle portretten werden leeftijdskenmerken als stimulerende factor benoemd vanwege bijvoorbeeld het gezag dat men aan leeftijd ontleende. In vier portretten was vermoeidheid als leeftijdskenmerk een hinderende factor. Alleen voor de participant die zijn beroep tot aan pensioengerechtigde leeftijd uitoefende was dit geen hinderende factor.

Tussen de stimulerende factoren van participanten die nog als leerkracht werkten of dit tot de pensioengerechtigde leeftijd konden doen (3, 4 en 5) werden ook overeenkomsten gevonden. Zij noemden als zwaarwegende stimulerende factoren persoonlijke hulpbronnen, zoals gezondheid en relativiseringsvermogen. Deze stimulerende factoren boden een tegenwicht voor hinderende factoren, met als gevolg een positieve balans.

De werktijdsfactor van de participanten liep uiteen van twee tot vier dagen per week werken, zie Bijlage 5. Bij de participanten die gestopt waren, was er verschil tussen het aantal werkdagen, namelijk twee en vier dagen. De participant die tot aan de pensioengerechtigde leeftijd werkte als

leerkracht, werkte vier dagen per week. Participanten werkten in verschillende bouwen, zie Bijlage 5. Ook hier was een verschil tussen de participanten die voor de pensioengerechtigde leeftijd zijn gestopt als leerkracht: een werkte in de onderbouw en de ander in de bovenbouw. In de portretten leken werktijdsfactor en bouw geen invloedrijke factor op het negatief of positief doorslaan van de balans.

5. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag welke hinderende en stimulerende factoren oudere leerkrachten in hun werksituatie onderscheiden om duurzaam inzetbaar te blijven tot de pensioengerechtigde leeftijd. Om te kunnen functioneren hebben werknemers volgens het JDR-model een positieve balans nodig tussen energiebronnen en werkeisen (Bakker et al., 2004). Als wat wordt gevraagd zwaarder weegt dan kan worden gegeven, zal dit consequenties hebben voor de inzetbaarheid van werknemers (Bakker, 2003). Energiebronnen kunnen het ongewenste effect van taakeisen compenseren (Van den Heuvel et al., 2012).

In het eerste deel van dit onderzoek werd in kaart gebracht welke hinderend en stimulerende factoren door participanten genoemd werden en welk percentage van de 30 participanten dit betrof. De meest genoemde hinderende factoren waren lichamelijke ontwikkeling, met name minder energie en vermoeidheid, en digitalisering en administratie. De meest genoemde stimulerende factoren waren organisatorische en beleidsmatige beslissingen, professionalisering, ervaring, compenseren, ondersteuning bij taakuitvoering, persoonlijke kenmerken en vaardigheden, kennis en autonomie in taakuitvoering. Naast werkeisen en werkbronnen zoals in de literatuur vermeld, werden mogelijk speciaal voor oudere leerkrachten relevante kenmerken, zoals persoonlijke kenmerken en leeftijdskenmerken, in de interviews genoemd. Duurzame inzetbaarheid van de oudere leerkracht kan dus breder worden verklaard dan alleen in termen van werkeisen en werkbronnen, zoals in het JDR model worden genoemd. Leeftijdskenmerken en persoonlijke kenmerken spelen een invloedrijke rol.

Om de balans tussen de factoren op individueel niveau in kaart te brengen, zijn in het tweede deel van dit onderzoek vijf portretten van individuele participanten beschreven. Uit de analyse van de portretten werd geconcludeerd dat de balans van duurzame inzetbaarheid bestaat uit een combinatie van verschillende factoren, die voor elke participant anders kunnen wegen en de balans positief of negatief kunnen doen uitslaan. In de balans ging het om de mate waarin factoren als hinderend of als stimulerend werden ervaren. De balans bleef niet beperkt tot wat er op het werk gebeurt, maar betrof ook het evenwicht tussen werk en thuis. Uit de portretten bleek dat leeftijdskenmerken van positieve en negatieve invloed kunnen zijn op de balans van duurzame inzetbaarheid. Als negatieve factor was dit vooral vermoeidheid, wat in de loop van de jaren steeds zwaarder ging wegen en waardoor de balans van enkele participanten, in combinatie met andere factoren, negatief omsloeg. Als positieve factor was dit bijvoorbeeld het gezag dat participanten naar ouders toe hadden. Persoonlijke

hulpbronnen, zoals gezondheid en karaktereigenschappen, speelden als stimulerende factor een zwaarwegende rol. Deze hulpbronnen boden een tegenwicht voor hinderende factoren. Meerdere factoren speelden hierbij een rol en de combinatie van deze verschillende factoren en het geleidelijk aan zwaarder gaan wegen van factoren maakten dat het voor sommige participanten moeilijk te duiden was wat precies de balans deed omslaan en op welk moment dit gebeurde.

5.1 Discussie

Het JD-R model lijkt goed van toepassing op duurzame inzetbaarheid van oudere leraren. Door participanten genoemde hinderende factoren zoals digitalisering en administratie, kunnen worden beschouwd als werkeisen uit het JD-R model. Door participanten genoemde stimulerende factoren, zoals de organisatorische beslissing onderwijsassistenten in te zetten, kunnen worden beschouwd als een energiebron waaruit de leerkracht kan putten. Compenserende maatregel die door de leerkracht zelf bedacht en ingezet zijn, zoals op een juiste manier bukken of zitten, kunnen gezien worden als persoonlijke hulpbronnen die de negatieve impact van werkeisen afzwakken (Xanthopoulou et al., 2007). Volgens het JD-R model lijden werknemers die beschikken over veel persoonlijke hulpbronnen minder onder moeilijke omstandigheden dan hun collega's die het met minder persoonlijke hulpbronnen moeten stellen (Hobfoll, 2002). Dit bleek uit de portretten: de participant die zijn beroep tot aan de pensioengerechtigde leeftijd heeft kunnen uitoefenen, benadrukte het geluk dat hij had met zijn goede gezondheid en thuissituatie.

Naast de in het JD-R model genoemde werkeisen en hulpbronnen speelden leeftijdskenmerken in positieve of negatieve zin een belangrijke rol in de duurzame inzetbaarheid van oudere leerkrachten. Uit de interviews bleek dat 80 procent van de participanten lichamelijke ontwikkeling, zoals het hebben van minder energie, als hinderende factor te beschouwen. Dit was vanuit de literatuur over levensloopspsychologie te verwachten, omdat tijdens de middelbare leeftijd geleidelijke lichamelijke veranderingen plaatsvinden (Feldman, 2015). Mensen hebben een slechtere conditie, de fysieke kracht neemt af en hebben vaker chronische ziekten en aandoeningen (Nauta et al., 2004). Ruim 75% van de participanten beschouwde leeftijdskenmerken en persoonlijke en persoonlijke kenmerken, zoals ervaring, kennis en competentie, als stimulerende factoren. Ook uit de vijf portretten bleek dat het leeftijdskenmerk vermoeidheid voor participanten een negatieve factor was, maar er stond bij de nog als leerkracht werkende participanten genoeg tegenover om de balans positief te doen doorslaan. Andere leeftijdsfactoren, zoals ervaring en gezag, waren een positieve factor. Dit kan verklaard worden vanuit de theorie van vloeibare en gekristalliseerde intelligentie, waarbij gekristalliseerde intelligentie bestaat uit alle informatie, vaardigheden en strategieën die mensen door ervaring hebben geleerd en kunnen toepassen bij het oplossen van problemen (Kanfer & Ackerman, 2004).

Participanten gaven aan autonomie in de werkuitvoering en kennis als stimulerende factor te beschouwen. Daarnaast werd ook de persoonlijke relatie met de schoolleiding en collega's als stimulerend beschouwd. Een verklaring voor deze stimulerende factoren, kan worden gevonden in de Self Determination Theory (SDT). Volgens de SDT moeten universele psychologische behoeften worden vervuld als voorwaarde voor psychologische gezondheid en effectief functioneren (Deci & Ryan, 2008). Universele menselijke basisbehoefte zijn competentie, relatie en autonomie. Wanneer deze behoeften vervuld zijn, zijn medewerkers kwalitatief goed gemotiveerd, voelen ze zich goed in hun vel en presteren ze beter (Van den Brock, 2016). Autonomie en leermogelijkheden kunnen worden beschouwd als werkhulpbronnen (Van den Broeck et al., 2011). De basisbehoefte relatie lijkt in de relatie met collega's specifiek van belang in de praktische taakuitvoering. Dit is ook af te lezen aan het belang dat de meerderheid van de participanten hechtte aan de relatie met jongere collega's: dit werd met name door het delen van kennis als stimulerend ervaren.

In bovenstaande paragrafen is vanuit de verschillende invalshoeken van levensloopspsychologie, het JD-R model en de SDT een verklaring gegeven voor de resultaten van dit onderzoek. Vanuit de levensloopspsychologie betrof dit bijvoorbeeld de leeftijdskenmerken, vanuit het JDR-model de balans tussen werkeisen en werkhulpbronnen en vanuit de SDT motivatie als gevolg van vervulling van de behoefte aan autonomie. Verklaringen vanuit een enkele theorie zou een beperking zijn en onvoldoende inzicht geven in verklarende factoren. Het verklaren vanuit meerdere perspectieven sluit aan bij de theorie van het AMO-model, een overkoepelde theorie waarin een combinatie wordt gemaakt van human capital en motivatie (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000, Vermeulen, 2016). Volgens dit model worden de prestaties van medewerkers bepaald door capaciteiten en motivatie van de medewerkers en de gelegenheid die ze krijgen om dit bepaald gedrag te vertonen. De capaciteiten kunnen worden beschouwd als de persoonlijke kenmerken, zoals de lichamelijke toestand. De motivatie wordt verklaard vanuit de SDT en de gelegenheid of mogelijkheden die werknemers worden aangeboden, zoals de organisatorische ruimte en beslissingen, kunnen worden verklaard vanuit de werkbronnen en eisen van het JD-R model.

Het is een breed palet van variabelen die gerelateerd zijn aan duurzame inzetbaarheid van oudere leerkrachten, die bovendien per persoon erg kunnen verschillen. Duurzame inzetbaarheid van oudere leerkrachten kan worden bevorderd door in het personeelsbeleid in het onderwijs naast de focus op werkeisen en werkbronnen uit het JD-R model, de aandacht te richten op leeftijdskenmerken en de balans van de persoonlijke combinatie van hinderend en stimulerende factoren. Aandacht van de schoolleider voor de persoonlijke hinderende factoren zou standaard in de functioneringsgesprekken moeten worden meegenomen, zodat hiervoor mogelijk organisatorische oplossingen kunnen worden aangeboden, zoals bijvoorbeeld de inzet van onderwijsassistenten.

In de resultaten leek in enkele gevallen een verschil tussen participerende mannen en vrouwen. Dit verschil deed zich met name voor bij de hinderende factor sociale omstandigheden: vrouwen noemden dit relatief vaker dan mannen. Dit is verklaarbaar vanuit de literatuur. Voor vrouwen hebben veranderingen in de privésituatie vaak meer gevolgen voor hun werk dan voor mannen (De Boer et al., 2009).

5.2 Tekortkomingen en aanbevelingen

Voor dit onderzoek is gekozen voor convenience sampling. Hierbij is geprobeerd een zekere mate van variatie tussen de participanten te bewerkstelligen, met name waar het ging om de subgroepen werkende als leerkracht, voor de pensioengerechtigde leeftijd gestopt met werken en tot de pensioengerechtigde leeftijd gewerkt als leerkracht. Van alle participanten bleek uiteindelijk maar een persoon tot aan de pensioengerechtigde leeftijd als leerkracht te hebben gewerkt. Deze subgroep was hiermee ondervetegenwoordigd, waardoor mogelijk minder inzicht is verkregen in wat voor deze subgroep zwaarwegende stimulerende factoren zijn. Vervolgonderzoek zou specifiek gericht kunnen zijn op een grotere groep leerkrachten die tot aan de pensioengerechtigde leeftijd hun beroep hebben kunnen uitoefenen om meer inzicht te verkrijgen in wat deze specifieke groep als stimulerend of hinderend beschouwt. De keuze voor convenience sampling had bovendien tot gevolg dat de groep participanten grotendeels bestond uit werknemers van een zelfde stichtingsbestuur uit een zelfde regio. Het is mogelijk dat dit van invloed is geweest op de uitkomsten van dit onderzoek, aangezien het aannemelijk is dat scholen van een zelfde bestuur in bijvoorbeeld beleid of werkdruk op elkaar lijken. Vervolgonderzoek met een meer diverse populatie kan hierin meer inzicht bieden.

In dit onderzoek lag de focus niet op het verschil in bevindingen tussen verschillende subgroepen, het betrof een eerste oriëntatie op de balans van factoren die leiden tot inzetbaarheid. Uit de resultaten leek echter in sommige gevallen een relatief verschil tussen mannelijke en vrouwelijke participanten, echter niet op significantie getoetst. Het lijkt de moeite waard in een vervolgonderzoek aandacht te besteden aan dit verschil. Een grootschaliger kwantitatief onderzoek, met een daartoe geëigende populatie, zou naar aanleiding van de in dit onderzoek gevonden kwalitatieve factoren meer inzicht kunnen geven of deze verschillen daadwerkelijk significant zijn. In dit onderzoek lag de focus ook niet op het verschil tussen de subgroepen in verschillende leeftijdsklassen. Gezien het fenomeen dat relatief veel leerkrachten vanaf 60 jaar het onderwijs verlaten (Arbeidsmarktplatform PO., 2017), lijkt het van belang na te gaan wat specifiek voor leerkrachten vanaf 60 jaar factoren zijn die de balans bepalen, met name met de focus op leeftijdskenmerken.

Tenslotte werd in de discussieparagraaf opgemerkt dat verklaringen voor de resultaten vanuit een enkele theorie een beperkt beeld geven en onvoldoende inzicht geven in factoren die van invloed zijn op de duurzame inzetbaarheid van oudere leerkrachten. Leeftijdskenmerken, persoonlijke

kenmerken en hulpbronnen bleken voor participanten van invloed op de duurzame inzetbaarheid. Er is echter tot nu toe weinig onderzoek gedaan naar de invloed van leeftijdskenmerken en persoonlijke kenmerken op de duurzame inzetbaarheid van oudere leerkrachten. Vervolgonderzoek naar wat deze kenmerken voor de oudere leerkracht betekenen, zal handvatten kunnen bieden aan het personeelsbeleid en hiermee een bijdrage leveren aan de duurzame inzetbaarheid van de oudere leerkracht en het behoud van deze leerkrachten voor het onderwijs.

Referenties

- Anderson, N. D., & Craik, F. I. (2017). 50 years of cognitive aging theory. *The Journals of Gerontology: Series B*, 72(1), 1-6.
- Arbeidsmarktplatform PO. (2017). Onderwijsatlas Primair onderwijs 2017. Geraadpleegd van <https://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/>
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., Kalleberg, A. L., & Bailey, T. A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- Bajor, J. K., & Baltes, B. B. (2003). The relationship between selection optimization with compensation, conscientiousness, motivation, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 347-367.
- Bakker, A. B. (2003). Bevlogen aan het Werk: Hoe Nederland haar eigen energiebronnen kan creëren. *K. Verhaar (Red.), Sociale Verkenningen*, 4, 119-141.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83.
- Baltes, B. B., & Dickson, M. W. (2001). Using life-span models in industrial-organizational psychology: The theory of selective optimization with compensation. *Applied Developmental Science*, 5(1), 51-62. doi:10.1207/S1532480XADS0501_5
- Baltes, P., Staudinger, U., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 471-507. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.471
- Bär, D., Evenblij, M., Jolles, J., Nicolay, K., van Oranje, F., & Rombouts, S. (2009). Brein in beeld. *Cahier Bio-Wetenschappen en Maatschappij*, (3).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London, UK: Sage.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.
- Cohen, J. (1960), A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Constantinou, C.S., Georgiou, M., & Perdikogianni, M. (2017). A Comperatie method for themes saturation (CoMeTS) in qualitative interviews. *Qualitative Research*, 17(5), 571-588. <https://doi.org/10.1177/1468794116686650>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

- Dam, K. V., Vuuren, T. V., & van der Heijden, B. I. (2016). De duurzame inzetbaarheid van oudere werknemers: een overzicht: Een overzicht. *Gedrag en Organisatie*, 29, 3-27.
- De Boer, A., Broese van Groenou, M. & Timmermans, J. (2009). *Mantelzorg. Een overzicht van de steun van en aan mantelzorgers in 2007*. Den Haag: SCP.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 01-09. Retrieved July 20, 2018, from <http://www.scielo.org.za/scielo.php>.
- Der, G., Allerhand, M., Starr, J. M., Hofer, S. M., & Deary, I. J. (2009). Age-related changes in memory and fluid reasoning in a sample of healthy old people. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 17(1), 55-70.
- Evers, J. (2015), *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde* (2e druk). Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Evers, J. (2016). *Kwalitatieve analyse: kunst én kunde*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Evers, A. T., Yamkovenko, B., & Van Amersfoort, D. (2017). How to keep teachers healthy and growing: The influence of job demands and resources. *European Journal of Training and Development*, 41(8), 670-686. doi:10.1108/EJTD-03-2017-0018
- Feldman, R.S. (2015). *Ontwikkelingspsychologie II, Levensloop vanaf de jongvolwassenheid*. (7^e editie; H. te Baerts & L. Voets, Nederlandstalige bew.; S. Byrnie, Primatov Baarn & T. Roozenboom, Utrecht, Vert.). Amsterdam: Pearson.
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. doi:10.1037//1089-2680.6.4.307
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *Academy of management review*, 29(3), 440-458.
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364-394. doi:10.1108/02683940810869015
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. & Bracken, C. C. (2004). Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects, 1-18. Geraadpleegd van <http://matthewlombard.com/reliability/>
- Martin, A., Nejad, H. Colmar, S., & Liem, G. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58-81. Doi:10.1017/jgc.2012.8

- Nauta, A., De Bruin, M. & Cremer, R. (2004). *De mythe doorbroken. Een inventarisatie van beelden, feiten en maatregelen over gezondheid en inzetbaarheid van oudere werknemers*. Hoofddorp: TNO Arbeid.
- Peeters, M., Nauta, A., de Jonge, J. & Schalk, R. (2005). De toekomst van oudere werknemers: Revival van een oud thema in de arbeids- en organisatiepsychologie. *Gedrag en Organisatie*, 18(6), 297-308.
- Peltz, C., Gratton, G., & Fabiani, M. (2011). Age-related changes in electrophysiological and neuropsychological indices of working memory, attention control, and cognitive flexibility. *Frontiers in Psychology*, 2. Doi:10.3389/fpsyg.2011.00190
- Ritchie, S. J., Bastin, M. E., Tucker-Drob, E. M., Maniega, S. M., Engelhardt, L. E., Cox, S. R. & Taylor, A. M. (2015). Coupled changes in brain white matter microstructure and fluid intelligence in later life. *Journal of Neuroscience*, 35(22), 8672-8682.
- Schaufeli, W. (2011). *Duurzaamheid vanuit psychologisch perspectief: Een kwestie van fit*. Geraadpleegd van <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/360.pdf>.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2003). Burnout en bevlogenheid. In W.B. Schaufeli, A.B. Bakker, & J. de Jonge (Red.), *De Psychologie van Arbeid en Gezondheid* (pp. 295-309). Houten/Mechelen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Schreurs, B. H. J., Van den Broeck, A., Notelaers, G., van der Heijden, B., & de Witte, H. (2012). De relatie tussen werkeisen, energiebronnen, spanning, en werkplezier: Een kwestie van leeftijd? *Gedrag & Organisatie*, 25(1), 5-27.
- Singh-Manoux, A., Kivimaki, M., Glymour, M.M., Elbaz, A., Berr, C., Ebmeier, K.P. & Dugravot, A. (2012). Timing of onset of cognitive decline: Results from Whitehall II prospective cohort study. *British Medical Journal*, 344(7622), 1-8.
- Swennerholm, L., Boström, K., & Jungbjer, B. (1997). Changes in weight and compositions of major membrane components of human brain during the span of adult human life of Swedes. *Acta Neuropathology*, 94, 345-352.
- Thompson, C., McCaughan, D., Cullum, N., Sheldon, T.A. & Raynor, P. (2004). Increasing the visibility of coding decisions in team-based qualitative research in nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 15-20.
- Van Atteveldt, W., Ruigrok, N., Takens, J., & Jacobi, C. (2014). Inhoudsanalyse met AmCAT, 39-59. Geraadpleegd van <http://vanattveldt.com/wp-content/uploads/amcatbook.pdf>
- Van Dam, K., Vuuren, T. v., & Heijden, B. I. J. M. v. d. (2016). De duurzame inzetbaarheid van oudere werknemers: Een overzicht. *Gedrag En Organisatie*, 29, 3-27.
- Van den Broeck, A. (2016). De basisbehoeften van de Zelf-Determinatie Theorie: een samenvatting van de literatuur. *Over. werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 26(2), 67-74.

- Van den Heuvel, M., Demerouti, E., & Peeters, M. (2012). Succesvol job craften door middel van een groepstraining. *Scherp in werk*, 5, 27-49.
- Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Smulders, P., & De Witte, H. (2011). Does an intrinsic work value orientation strengthen the impact of job resources? A perspective from the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(5), 581-609. doi:10.1080/13594321003669053
- Van Echtelt, P. & De Voogd-Hamelink, M. (2017). Opvattingen over oudere werknemers. *Arbeidsmarkt in kaart: werkgevers 2017*. Geraadpleegd van <https://digitaal.scp.nl/arbeidsmarktinkaat-werkgevers2017/opvattingen-over-oudere-werknemers>
- Van der Klink, J.J.L., Bultmann, U., Brouwer, S., Burdorf, A., Schaufeli, W.B., Zijlstra, F.R.H., & Van der Wilt, G.J. (2011). Duurzame inzetbaarheid: Werk als waarde. *Gedrag & Organisatie*, 24, 342-356.
- Vermeulen, M (2016). Leren Organiseren: een rijke leeromgeving voor scholen. Oratie Heerlen. Geraadpleegd van <https://www.researchgate.net/publication/303484546>
- Wet AOW 2018. (2018, 1 januari), geraadpleegd van <http://wetten.overheid.nl/BWNR0002221>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121.

Bijlagen:

Bijlage 1: Interviewprotocol/topiclijst:

1. Anonimiteit en terugtrekken

Ik maak opnamen om het gesprek later uit te kunnen schrijven. De gesprekken hebben een nummer en alleen ik weet welke naam bij welk nummer hoort. De informatie blijft dus anoniem. Je kunt je altijd terugtrekken uit het onderzoek, zonder opgaaf van redenen.

2. Achtergrondinformatie over onderzoek:

Welke **hinderende en stimulerende** factoren onderscheiden oudere leerkrachten in hun werksituatie om duurzaam inzetbaar te blijven tot de pensioengerechtigde leeftijd?

Duurzame inzetbaarheid betekent dat werknemers in hun arbeidsleven doorlopend over daadwerkelijk realiseerbare mogelijkheden alsmede over de voorwaarden beschikken om in huidig en toekomstig werk met behoud van gezondheid en welzijn te (blijven) functioneren.

Het gaat om het evenwicht tussen werkeisen en werkbronnen. Eisen zijn de inspanningen die verricht moeten worden op verschillende gebieden. Werkbronnen geven juist energie. Persoonlijke kenmerken en leeftijdskenmerken kunnen hier invloed op hebben.

1. Werkeisen:

- f. fysiek
 - g. sociaal
 - h. psychologisch
 - i. organisatorisch
 - j. taakinhoud
2. Persoonlijke kenmerken
3. Leeftijdskenmerken:

Werkbronnen:

Energiebronnen refereren aan fysieke, psychologische, sociale en organisatorische aspecten van het werk die functioneel zijn voor het bereiken van de werkdoelen

- a. fysiek
- b. sociaal
- c. psychologisch
- d. organisatorisch
- e. taakinhoud

5. Persoonlijke
hulpbronnen
6. Leeftijdskenmerken

Aanzetten opnameapparatuur

Interview nummer...

Leeftijd:

Man/vrouw:

Aantal jaar ervaring:

Deeltijd/fulltime:

Groep:

Hoofdvragen

1. Als je kijkt naar hoe jij zelf je beroep 10-15 jaar geleden uitvoerde, wat stimuleerde je en wat hinderde je om het werk uit te voeren? Wil je dit vergelijken met hoe je dit nu ervaart? Wat ervaar je als stimulerend (+) en wat als hinderend (-)?

	10-15 jaar geleden	Nu	toekomst
Lichamelijk			
Sociaal			
Psychologisch			
Taakhoud			
Organisatorisch			

Autonomie			
Professionaliseren			

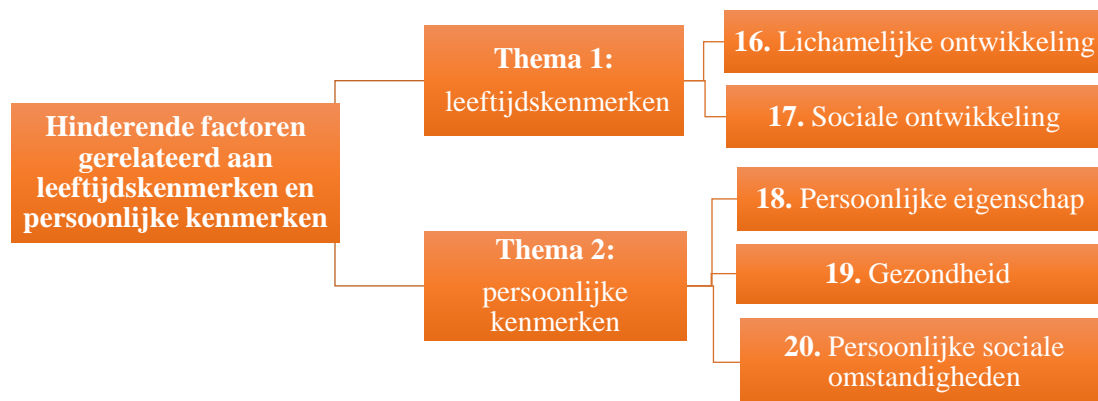
Wat deed je anders in je werk toen je jonger was.?

2. **Huidige uitvoering: hoe ervaar je dat nu? Is er iets veranderd? Kan je een werkdag met me doornemen, waarin je stilstaat bij de hinderen en stimulerende factoren?** Die te maken hebben met de veranderende omstandigheden van je werk en je leeftijd? Hoe omschrijf je die verandering? Waar heeft dit invloed op? Wat doet dat met je? Hoe ervaar je dat?
3. **Hoe verwacht je de komende jaren tot je pensioen te functioneren.?** Wat helpt jou om inzetbaar te blijven. Concrete voorbeelden... Wat denk je nodig te hebben? Welke persoonlijke eigenschappen helpen jou? Leidinggevend. Wat denk je dat je anders gaat doen dan 10 jaar geleden?
 - Wat is precies hinderend voor jou? In welke mate is dat hinderend? wat doet dat met je? Wanneer is het minder hinderend. Concreet voorbeelden?
 - Wanneer heb je dat voor het laatst gedaan? Wanneer gebeurde dat?
 - Dit (...) komt vaak voor, maar jij noemde dat niet. Kun je daar iets meer over vertellen?
 - Ik wil even teruggaan naar....Waarom ging u niet mee? Klopt dit? Zie ik het goed?

Afronding:

- Heb je nog iets toe te voegen? Ben ik iets vergeten?
- Vraag hoe iemand het interview heeft ervaren. Is hij voldoende gehoord?
- Bedankt voor de medewerking!

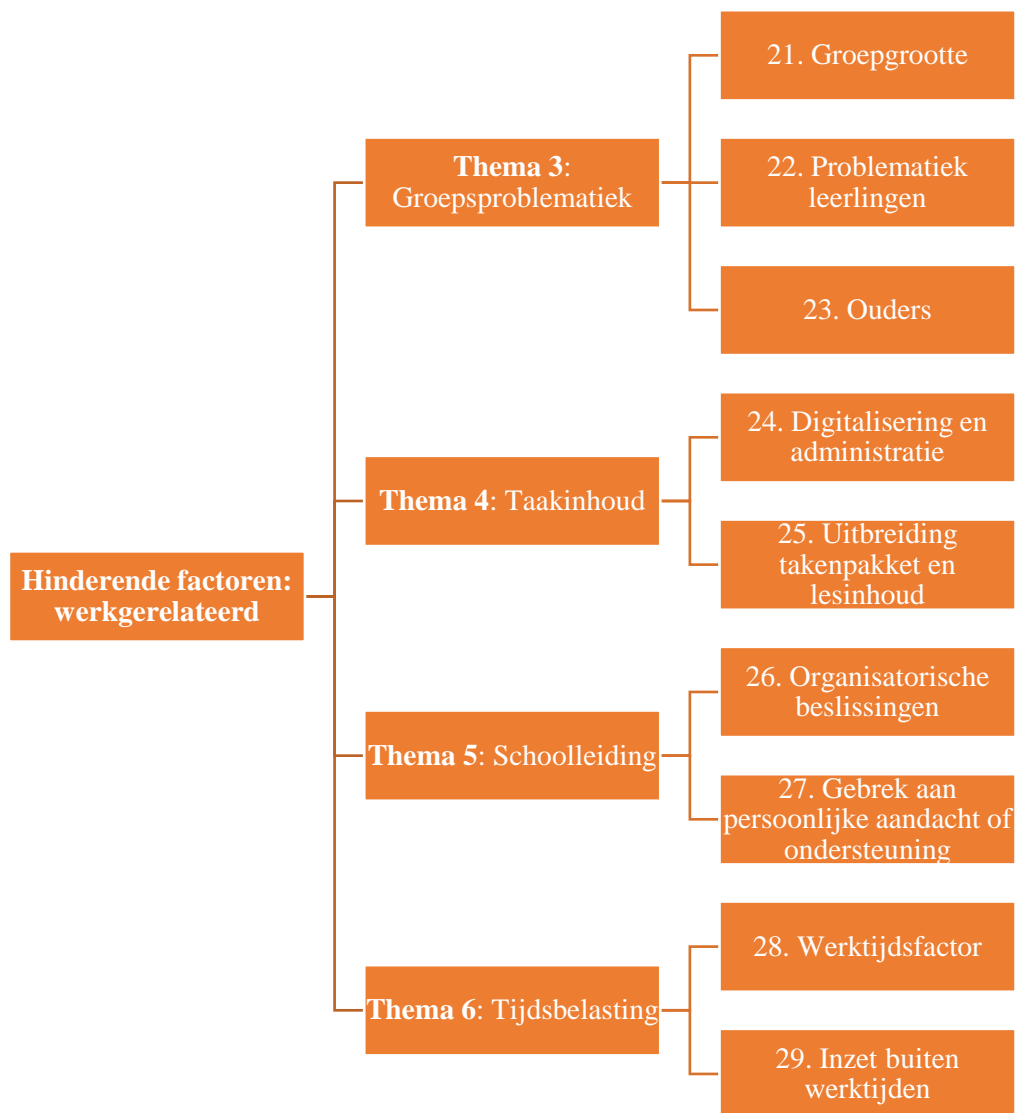
Bijlage 2: Codeboek met verklaringen



Figuur 1. Codeboom hinderende factoren gerelateerd aan leeftijdskenmerken en persoonlijke kenmerken

Verklaring bij figuur 1

	Thema:		Bijbehorend label:
1	Leeftijdskenmerken: Kenmerken die in algemene zin typerend zijn in een leeftijdsfase. In dit geval betreft het leeftijdskenmerken voor mensen vanaf 55 jaar.	16	Lichamelijke ontwikkeling: Bij leeftijd passende lichamelijke kenmerken, zoals: minder zicht, minder gehoor, minder flexibiliteit, minder energie, lager tempo, verlies van geheugen.
		17	Sociale ontwikkeling: Bij leeftijd passende sociale omstandigheden, zoals zorg voor ouders e.d. Ook beeldvorming over ouderen.
2	Persoonlijke kenmerken: Kenmerken die typerend zijn voor de participant.	18	Persoonlijke eigenschappen: Typerende eigenschappen van de participant, zoals karaktereigenschappen.
		19	Gezondheid: Gezondheid van de participant, zoals ziektes of handicap, inclusief ziektes en aandoening uit het verleden die in het heden nog van invloed zijn. Ook geestelijk gezondheid.
		20	Persoonlijke sociale omstandigheden: Specifieke persoonlijke en sociale omstandigheden van de participant die niet algemeen kenmerkend voor de leeftijd zijn.

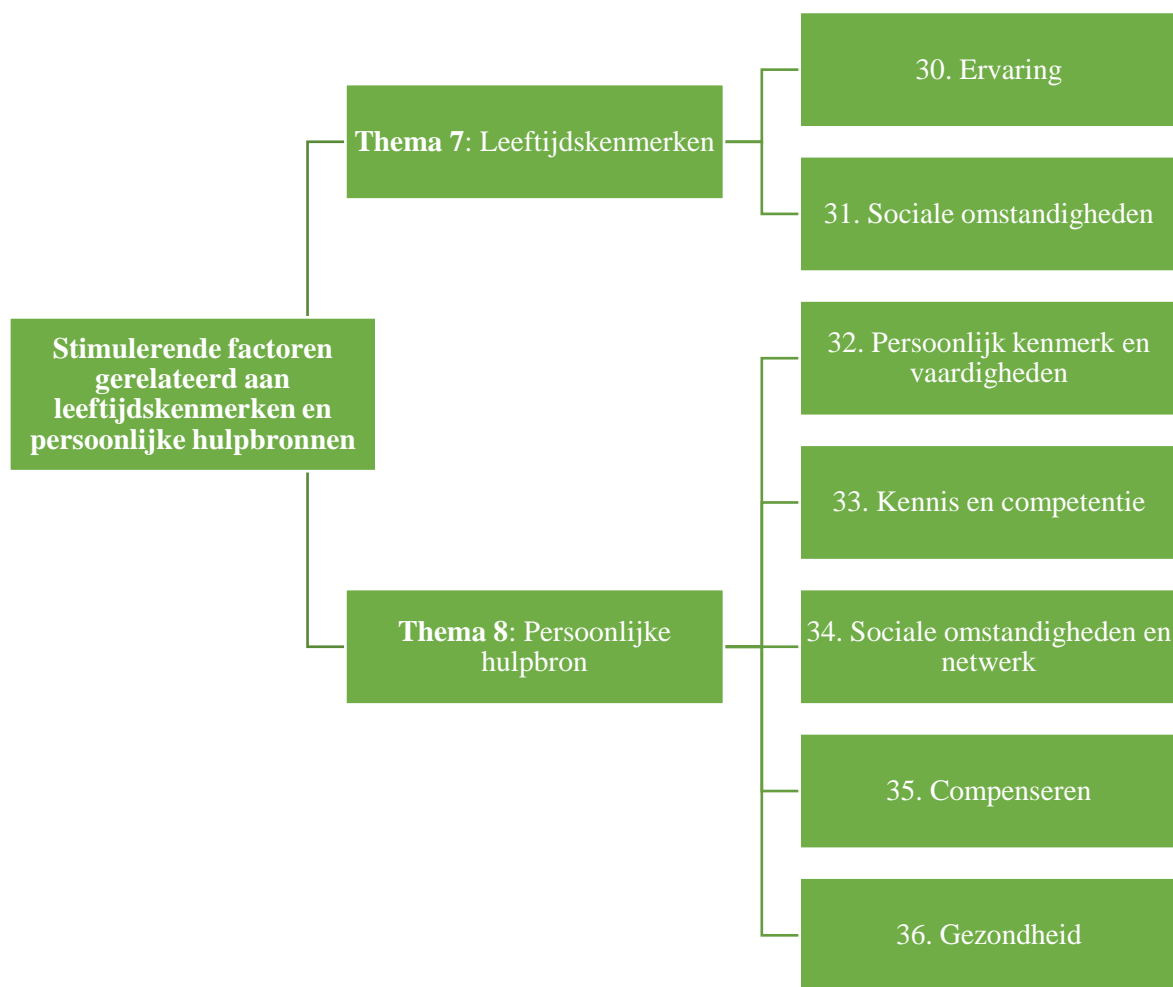


Figuur 2. Codeboom Hinderende factoren: werk gerelateerd

Verklaring bij figuur 2

	thema		Bijbehorend label
3	Groepsproblematiek: Hinderende factoren die gerelateerd zijn aan de groep leerlingen waaraan de leerkracht lesgeeft, inclusief de ouders.	21	groepsgrootte: Aantal leerlingen in een groep.
		22	Problematiek leerlingen: Problematiek van leerlingen, zoals gedragsproblemen, leerproblemen, maar ook problemen die voortkomen uit bijvoorbeeld de gezinssituatie en van invloed zijn op de leerling. Ook leerlingen die door Passend Onderwijs in de groep blijven.
		23	Ouders: Ouders van leerlingen van een groep, die een hinderende factor voor leerkracht zijn. Bijvoorbeeld wanneer ouders onevenredig veel tijd van de

			leerkracht vragen, leerkrachten bedreigen of druk uitoefenen.
4	Taakinhoud: Taken die door leerkracht worden uitgevoerd bij de uitoefening van zijn beroep.	24	Takenpakket en lesinhoud: Takenpakket en lesinhoud als hinderende factor, bijvoorbeeld door uitbreiding of voorgeschreven inhoud. van de leerkracht. Dit kunnen extra lessen zijn voortkomen uit maatschappelijke veranderingen en problemen (bijvoorbeeld voorlichting sociale media) maar ook extra werkzaamheden in activiteitencommissies (bijvoorbeeld organisatie avondvierdaagse). Of extra handelingen of observaties bij leerlingen. Ook vergaderingen.
		25	Digitalisering en administratie: Administratie behorend bij de taak als leerkracht en gebruik van mail, internet, app, digitale methodes.
5	Schoolleiding Leiding van de school. Dit kan zijn de directie, directeur of management.	26	Organisatorische beslissingen: Organisatorische beslissingen die een hinderende factor voor de leerkracht vormen. Bijvoorbeeld de beslissing om geen vakleerkracht of onderwijsassistent in te zetten.
		27	Gebrek aan persoonlijke aandacht of ondersteuning: Schoolleiding geeft leerkracht geen persoonlijke aandacht of ondersteuning, specifiek voor deze persoon, wat een hinderende factor voor de leerkracht vormt.
6	Tijdsbelasting: Tijd die de leerkracht besteedt om zijn beroep uit te oefenen.	28	Werktijdsfactor: Aantal vastgestelde uren die leerkracht volgens contract besteedt aan uitoefening van zijn beroep. Bijvoorbeeld parttime of fulltime.
		29	Inzet buiten officiële werktijden: Tijd die leerkracht buiten de officiële werktijdsfactor aan uitoefening van zijn beroep besteedt. Ook tijd die leerkracht besteedt buiten gangbare werktijden, bijvoorbeeld 's avonds en in het weekend. Ook in denken en overpeinzen veel tijd aan school besteden.

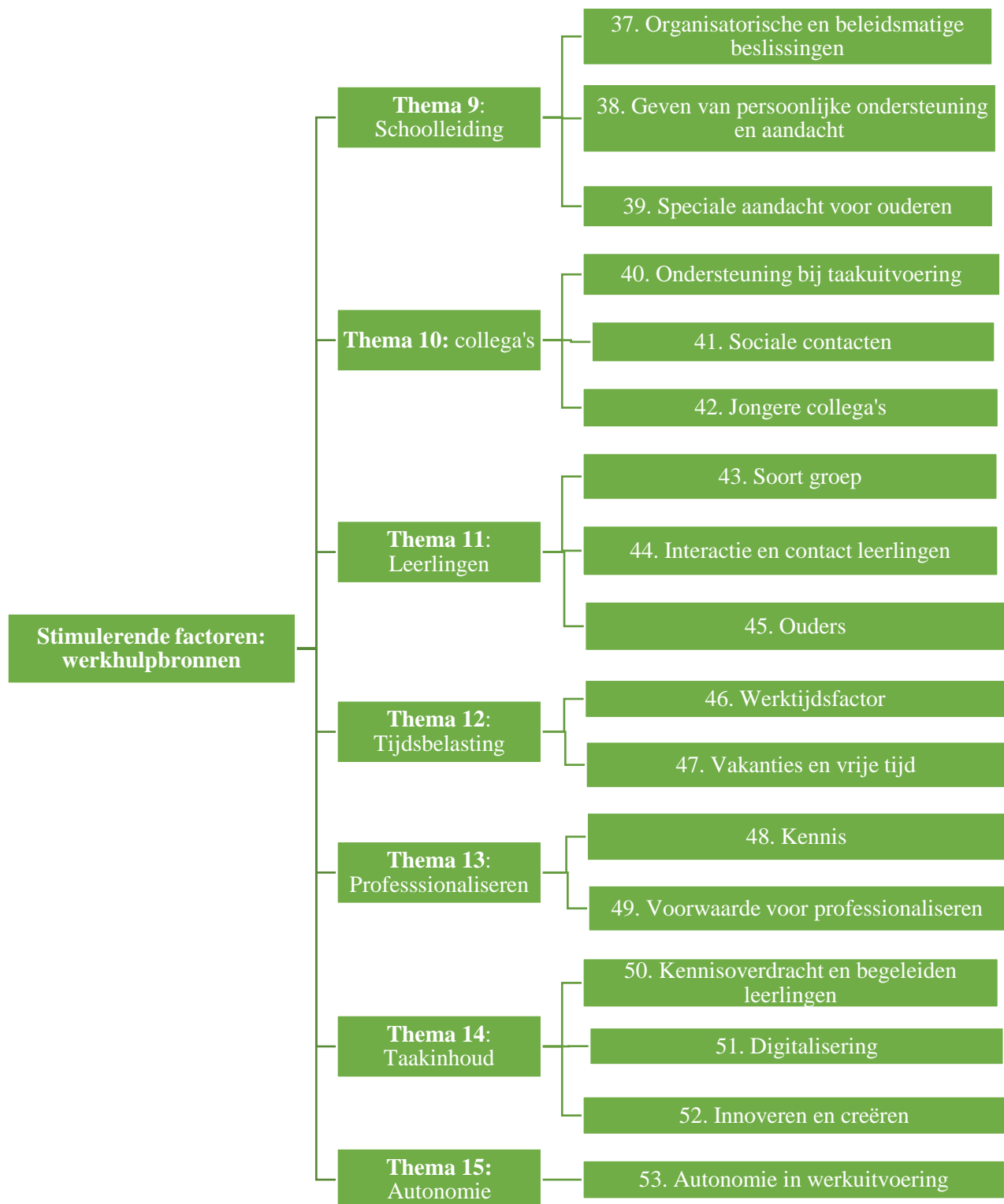


Figuur 3. Codeboom stimulerende factoren gerelateerd een leeftijdskenmerken en persoonlijke hulpbronnen

Verklaring bij figuur 3:

	Thema:		Bijbehorend label:
7	Leeftijdskenmerken: Kenmerken die in algemene zin typerend zijn in een leeftijdsfase. In dit geval betreft het leeftijdskenmerken voor mensen vanaf 55 jaar.	30	Ervaring: Door leeftijd opgedane ervaring in algemene zin.
		31	Sociale omstandigheden: Sociale omstandigheden die in algemene zin kenmerkend zijn voor de leeftijdsfase, zoals zorg voor ouders, of eigen kinderen de deur uit.
8	Persoonlijke hulpbronnen: Bronnen van de participant die betrekking hebben op zijn eigen persoon en persoonlijke omstandigheden	32	Persoonlijke kenmerken en vaardigheden: Kenmerken en vaardigheden die typerend zijn voor de participant, zoals relativiseringsvermogen, aanpassingsvermogen, positiviteit en assertiviteit. Ook het geslacht van participant.
		33	Kennis en competentie: Kennis die de participant tot zijn beschikking heeft en het gevoel door deze kennis competent te zijn in het te verrichtte werk.

		34	Sociale omstandigheden en netwerk: De eigen sociale omstandigheden van de participant en zijn sociale netwerk die kunnen dienen als persoonlijke hulpbron. Dit kunnen ook de financiën zijn.
		35	Compenseren: Oplossingen die de participant heeft gevonden om zijn beroep te kunnen blijven uitoefenen, zoals het laten voordoen van gymopdrachten door leerlingen, thuis werkzaamheden rustig afmaken, maar ook: ontspanning in vrije tijd en vakanties
		36	Gezondheid: Gezondheid van de participant als stimulerende factor. Ook aandacht voor sport en gezond eten.



Figuur 4. Codeboom stimulerende factoren: werkhulpbronnen

Verklaring bij figuur 4:

	thema		Bijbehorend label:
9	Schoolleiding Leiding van de school. Dit kan zijn de directie, directeur of management.	37	Beleidsmatige en organisatorische beslissingen: Beslissingen die een stimulerende factor voor de leerkracht vormen. Bijvoorbeeld de beslissing een vakleerkracht of onderwijsassistent in te zetten. Of passend taakbeleid: b.v. toewijzen van passende activiteitencommissies).
		38	Geven van persoonlijke ondersteuning en aandacht: Schoolleiding geeft persoonlijke aandacht (ook waardering) en ondersteuning aan leerkracht, bijvoorbeeld door gespreksvoering en inzet van hulp op maat.
		39	Speciale aandacht voor ouderen: Schoolleiding heeft speciale aandacht voor ouderen, bijvoorbeeld in taakverdeling.
10	Collega's: Leerkrachten waarmee de leerkracht op school samenwerkt.	40	Ondersteuning bij taakuitvoering: Collega's geven leerkracht ondersteuning bij het uitvoeren van de taken, bijvoorbeeld door overleg en praktische samenwerking. Niet geïnitieerd door schoolleiding.
		41	Sociale contacten: Contacten met collega's op het werk die niet taakhoudelijk zijn maar sociaal van aard.
		42	Jongere collega's/studenten Stimulerende factoren door samenwerking van de oudere leerkracht met jongere collega's, bijvoorbeeld nieuwe ideeën of kennis, het kunnen doorgeven van kennis.
11	Leerlingen: Leerlingen van de betreffende leerkracht.	43	Soort groep: Bijvoorbeeld kleuters of onderbouw als stimulerende factor voor de leerkracht.
		44	Interactie leerlingen: Contacten, gesprekken uitwisseling met leerlingen, als stimulerende factor voor de leerkracht.
		45	Contact ouders: Contacten met ouders als stimulerende factor voor de leerkracht.
12	Tijdsbelasting: Voor leerkracht goed evenwicht tussen tijd besteed aan beroepsuitoefening en vrije tijd/ontspanning	46	Werktijdsfactor: Stimulerende factor door werktijdsfactor, bijvoorbeeld fulltime of parttime, maar ook BAPO. Ook: extra tijd krijgen om bijvoorbeeld speciale taken uit te voeren of cursussen te volgen.
		47	Vakanties en vrije tijd: Stimulerende factor door ontspanning in vakanties en vrije tijd.
13	Professionalisering: Ontwikkelingsmogelijkheden voor de leerkracht om zich verder te bekwamen in zijn vakgebied, zoals cursussen, collegiale consultatie e.d.	48	Kennis onderhouden en vernieuwen: Leerkracht vernieuwt (en onderhoudt) zijn vakkennis door professionaliseren. Bijvoorbeeld: kortdurende cursus of praktisch toe te passen.
		49	Voorwaarde professionalisering: Voorwaarden die leerkracht stelt aan professionalisering, waardoor professionaliseren een stimulerende factor is.
14	Taakhoud:	50	Kennisoverdracht en begeleiden van leerlingen:

	Taken die door leerkracht worden uitgevoerd bij de uitoefening van zijn beroep.		Het overbrengen van kennis door leerkracht aan de leerlingen en begeleiden van leerlingen in hun ontwikkeling.
		51	Digitalisering: Gebruik van internet, computers, mail, e.d. als stimulerende factor voor de leerkracht.
		52	Creëren en ontwikkelen: Vormgeven en ontwikkelen van lesinhoud en andere activiteiten.
15	Autonomie: Zelfbeschikking van de leerkracht. .	53	Autonomie in werkuitvoering: De leerkracht bepaalt zelf hoe hij zijn taken uitvoert.

Bijlage 3: Intercodeur betrouwbaarheid: Overeenstemmingspercentage en Cohen's Kappa

Om de consistentie van het codeerwerk vast te stellen werd de intercodeur betrouwbaarheid getest. Intercodeur betrouwbaarheid wordt gezien als de mate waarin twee of meer onafhankelijke onderzoekers op basis van dezelfde data tot dezelfde conclusies komen, wat het classificeren van de gegevens betreft (Lombard, Snyder & Bracken, 2004). Dit wordt gedaan door middel van het berekenen van het overeenstemmingspercentage. Het overeenstemmingspercentage is het percentage gecodeerde items dat door de verschillende codeurs op gelijke wijze wordt gecodeerd.

Nadat de opzet van de codebomen met de thema's en labels is besproken met de tweede codeur, is het eerste interview door beide codeurs onafhankelijk is gecodeerd. In Tabel 1 is het overeenstemmingspercentage tussen de twee codeurs van dit interview in de eerste ronde af te lezen.

Tabel 1

Overeenstemmingspercentage tussen de twee codeurs voor interview 1, fase 1

Interview 1, eerste fase	Aantal overeenkomsten	Niet overeengekomen	overeenstemmingspercentage
Thema's	31	8	79,49%
labels	26	14	65%

Bij de bespreking van dit overeenstemmingspercentage werd bij een aantal variabelen een patroon in de verschillen zichtbaar. In overleg werden de verklaringen van deze variabelen verduidelijkt en aangescherpt. Bovendien werd overeengekomen in welke gevallen fragmenten niet gecodeerd zouden worden. Dit is bijvoorbeeld het geval bij fragmenten met uitspraken van de participant die later door de participant worden herroepen, onnodige herhalingen, of fragmenten die niet over de eigen werkervaring van participant gaan maar meer algemeen van aard zijn. Op grond van deze afspraken en aan de hand van de verbeterde codebomen, vond onafhankelijke codering van drie interviews (10% van het totaal aantal interviews) door beide codeurs plaats en werd het overeenstemmingspercentage berekend. In Tabel 2 is het overeenstemmingspercentage van de drie in de tweede fase gecodeerde interviews af te lezen.

Tabel 2

Overeenstemmingspercentage tussen de twee codeurs voor de drie interviews, fase 2

Interview 1, 3 en 8, fase 2	Aantal overeenkomsten	Niet overeengekomen	Overeenstemmings- percentage
Thema's	108	15	87,8%
labels	104	19	84,6%

Voor een aanvaardbaar percentage van overeenkomst is de minimumgrens 85 % (Lombard et al., 2004). Voor de thema's is dat ruim het geval. Gezamenlijke overeenkomst over de codering van de labels is door discussie bereikt.

De methode met het overeenstemmingspercentage heeft het nadeel dat de methode geen rekening houdt met de toevallige overeenstemming tussen de codeurs. Dit is met name een probleem bij variabelen met een klein aantal categorieën en een klein aantal codeurs (Van Atteveldt, Ruigrok, Takens, & Jacobi, 2014). Om het aandeel van toeval zoveel mogelijk uit te sluiten, werd Cohens's Kappa berekend. Om de Kappa te berekenen werd gebruikt gemaakt van SPSS. De nummers van de labels van beide codeurs werden ingevoerd in SPSS. De codering van de thema's van codeur 1 werd aangeduid als var1a thema, die van codeur 2 als var1b thema. De codering van labels van codeur 1 werden aangeduid als var2a label en die van codeur 2 als var2b label. Het betrof een nominaal meetniveau. Middels SPSS werd een analyse uitgevoerd en de Kappa verkregen.

Voor interview 1 bedroeg Cohen's Kappa voor de thema's ,89 en voor de labels ,87. Voor interview 3 bedroeg de Kappa voor de thema's ,88 en voor de labels ,80. Voor interview 8 bedroeg de Kappa voor de thema's ,81 en voor de labels ,80. Voor de drie interviews gezamenlijk bedroeg de Kappa voor de thema's ,86 en voor de labels ,83. Een Kappascore tussen 0,61 en 0,8 geeft een aanzienlijke overeenkomst. Een Kappascore tussen 0,81 en 1,0 is een (bijna) perfecte overeenkomst (Thompson, McCaughan, Cullum, Sheldon, & Raynor, 2003). Hieruit kan geconcludeerd worden dat bij alle thema's en labels een aanzienlijke tot een (bijna) perfecte overeenkomst tussen de codering van de twee codeurs blijkt.

Bijlage 4: Schema van factoren en balansen van vijf participanten

Onderstaand schema geeft een overzicht van factoren en balansen van de vijf participanten waarvan een portret is geschetst. Participanten staan in volgorde van de meest negatieve balans tot de meest positieve balans van links naar rechts Om meer inzicht te krijgen in leeftijdskenmerken zijn deze afzonderlijk in een vak geplaatst. De variabelen die zwaar voor participanten wogen, zijn vetgedrukt. owa = onderwijsassistent, pgl = pensioengerechtigde leeftijd

Participanten en kenmerken	1. Gestopt, werkzaam als owa, vrouw, 65 jaar	2. Gestopt voor pgl, vrouw, 65 jaar	3. Werkzaam als leerkracht, vrouw, 63 jaar	4. Werkzaam als leerkracht, vrouw, 55 jaar	5. Gewerkt tot pgl, man, 66 jaar
Hinderende factoren	Persoonlijk kenmerk: vaker ziek Groepsproblematiek (langdurig) : gedrag, grote groepen, ouders Taak: administratie Schoolleiding: slechte beslissingen Tijdsbelasting: inzet buiten werktijden	Persoonlijk kenmerk: Hoge bloeddruk, moeite met kritiek, goede financiële situatie Schoolleiding: slechte beslissingen over duo's Tijdsbelasting: werk is nooit klaar	Persoonlijk kenmerk: gezondheidsklachten, oudere echtgenoot Groepsproblematiek en ouders Taak: administratie	Groepsproblematiek: ouders Taakinhoud: uitbreiding takenpakket	Taakinhoud: administratie
Stimulerende factoren	Persoonlijke hulpbron: positiviteit, zekerheid, compenseren: in eigen tijd werk afmaken Schoolleiding: beslissingen Collega's: energie Professionaliseren: kennis autonomie	Persoonlijke hulpbron: goede gezondheid en compenseren. Schoolleiding: klassen-assistent Collega's: ondersteuning Leerlingen: contact geeft energie	Persoonlijke hulpbron: assertief en zelfverzekerd, vraagt hulp, goede gezondheid Leerlingen: interactie Tijdsbelasting: parttime Taak: begeleiden kinderen	Schoolleiding: onderwijsassistenten Collega's: ondersteuning en sociaal Tijdsbelasting: parttime Professionaliseren: kennis Persoonlijke hulpbronnen: goede gezondheid, compenseren, zelfverzekerd door kennis autonomie	Persoonlijke hulpbron: goede gezondheid, relativeringsvermogen, fijne thuissituatie, minimale administratie Collega's: sociaal en ondersteuning Leerlingen: interactie Professionaliseren: kennis, vernieuwen Taakinhoud: overdragen kennis
Leeftijds-kenmerken	Hinderend: vermoeidheid Stimulerend: gezag naar ouders	Hinderend: vermoeidheid, tempo Stimulerend: door ervaring overwicht	Hinderend: eerder moe Stimulerend: zekerheid door ervaring	Hinderend: vermoeidheid, zorg om eigen ouder Stimulerend: ervaring, gezag	Hinderend: - Stimulerend: overwicht naar ouders en directeur
Balans: van positief tot negatief, en proces van omslaan	Balans sloeg negatief door voornamelijk vanwege groepsproblematiek (grote groepen. gedrag leerlingen, ouders). Participant kon duidelijk aangeven wat voor haar de doorslag gaf. Het was een geleidelijk proces van voor haar steeds zwaarder wegende factoren.	Negatieve balans door meerdere factoren. Kon niet benoemen wat precies de doorslaggevende factor was. Meer stimulerende factoren werden genoemd, maar de hinderende wogen zwaarder.	Balans slaat positief door met name vanwege persoonlijke hulpbronnen. Participant kon benoemen wat voor haar doorslaggevende stimulerende factoren waren	Balans slaat positief door. Ondanks groepsproblematiek toch positieve balans met name door persoonlijke hulpbronnen, collega's en schoolleiding. Participant kon goed benoemen wat de balans positief deed uitslaan.	Balans slaat zeer positief door vanwege met name persoonlijke hulpbronnen, collega's en leerlingen. Participant kon goed benoemen wat de doorslaggevende factoren waren.

Bijlage 5

Overeenkomsten en verschillen tussen factoren in de vijf portretten

	Overeenkomsten/verschillen
<p>Werktijdfactor</p> <p>Aantal dagen dat participanten werkten:</p> <p>Part. 1: 4 dagen</p> <p>Part. 2: 2 dagen</p> <p>Part. 3: 3 dagen</p> <p>Part. 4: 3 dagen</p> <p>Part. 5: 4 dagen</p>	<p>Twee participanten (3 en 4) werkten 3 dagen. Twee participanten (1 en 5) werkten 4 dagen. Participant 2 werkte twee dagen.</p> <p>Van de participanten die voor de pensioengerechtigde leeftijd zijn gestopt met hun werk als leerkracht, werkte er een 4 dagen (part. 1) en een 2 dagen (part. 2).</p> <p>De participanten die werkzaam waren als leerkracht (part. 3 en 4) werkten beiden 3 dagen.</p> <p>De participant die tot de pensioengerechtigde leeftijd als leerkracht heeft gewerkt (part. 5), werkte 4 dagen.</p>
<p>Bouw waarin de participant werkzaam was:</p> <p>Part. 1: bovenbouw</p> <p>Part. 2: onderbouw</p> <p>Part. 3: bovenbouw</p> <p>Part. 4: middenbouw</p> <p>Part. 5: bovenbouw</p> <p>Onderbouw = groep 1 en 2</p> <p>Middenbouw = groep 3, 4 en 5</p> <p>Bovenbouw = groep 6, 7 en 8</p>	<p>Een participant werkte in de onderbouw (part. 2), een in de middenbouw (part. 4) en drie in de bovenbouw (part. 1, 3 en 5).</p> <p>Van de participanten die voor de pensioengerechtigde leeftijd zijn gestopt met hun werk als leerkracht, werkte er een in de onderbouw (part. 2) en een in de bovenbouw (part. 1).</p> <p>Van de participanten die werkzaam waren als leerkracht, werkte er een in de bovenbouw (part. 3) en een in de middenbouw (part. 4).</p> <p>De participant die tot aan de pensioengerechtigde leeftijd als leerkracht heeft gewerkt (part. 5), werkte in de bovenbouw.</p>
Hinderende factoren	<p>Participant 1, 2 en 3 noemden allen meerdere hinderende factoren, elk in een eigen combinatie. Bij participant 1 en 2 sloeg de balans negatief door. Deze hinderende factoren wogen zwaar voor deze participanten. Voor participant 3 sloeg de balans juist positief door en zij werkte nog als leerkracht.</p> <p>In casussen 1, 3, en 4 wordt groepsproblematiek als hinderende factor genoemd. In casus 1 is het echter een zwaarwegende factor die de balans negatief deed doorslaan. Bij casussen 3 en 4 sloeg de balans positief door.</p>
Stimulerende factoren	<p>Participanten 3, 4 en 5 putten uit voor hen zwaarwegende stimulerende factoren. Dit waren met name persoonlijke hulpbronnen. Zij konden hun werk als leerkracht blijven doen. Participanten van de portretten 1 en 2 noemden ook persoonlijke hulpbronnen, maar deze konden voor hen het zwaarwegende effect van de negatieve factoren niet compenseren.</p>
Leeftijdskkenmerken	<p>In alle casussen worden leeftijdskkenmerken en stimulerende factoren genoemd vanwege gezag/overwicht naar ouders toe.</p> <p>In vier casussen is vermoeidheid een hinderende factor. Voor participant die zijn beroep tot aan pgl uitoefende was dit geen hinderende factor.</p>

